

**Corp(o)ralidade dos sentidos: por um ensino da língua com
historicidade no Ensino Médio Integrado /
Cuerp(o)ralidad de los sentidos: por una enseñanza de lengua
con historicidad en la Escuela Secundaria Integrada**

*Viviane dos Ramos Soares**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Possui mestrado em Linguística (2009) e bacharelado e licenciatura em Letras (Habilitação: português-inglês) pela mesma instituição. É professora de Língua Portuguesa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). É pesquisadora do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS), vinculado ao Setor de Linguística do Museu Nacional (MN) na UFRJ.

 <https://orcid.org/0000-0002-7138-297X>

*Jonathan Ribeiro Farias de Moura***

Possui graduação em Letras - Português- Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro bacharelado (2012) e licenciatura (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015); e doutorado pelo mesmo programa de pós (2018). Atualmente é professor-pesquisador na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ.

 <https://orcid.org/0000-0002-6635-8828>

Recebido em: 31 mar. 2022. **Aprovado** em: 20 mai. 2022.

Como citar este artigo:

SOARES, Viviane dos Ramos; MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de. Corp(o)ralidade dos sentidos: por um ensino da língua com historicidade no Ensino Médio Integrado.. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 41-66 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8219326>

RESUMO

Este trabalho pretende apontar a importância de um trabalho sobre a língua com a historicidade para construir a articulação da discursividade com a gramaticalidade e a textualidade no ensino de Língua Portuguesa praticado no Ensino Médio Integrado. Nessa modalidade, marcada pela discursividade de um patamar mínimo dada a dualidade entre trabalho intelectual, aquele associado à instrução geral, e trabalho manual, aquele destinado à instrução profissional, a divisão social foi incorporada aos conteúdos escolares. Demonstramos que, quando o nível discursivo representado pela textualidade não é trabalhado, esvai-se a possibilidade de operar a gramática como forma de ver como o sujeito está significando sua posição, o que, por sua vez, não contribui para a superação da tradição de que

*

 vivianesoares@gmail.com

**

 jrfm_88@hotmail.com

basta, aos pobres, dar acesso a um conhecimento de ordem tecnicista. A partir dos referenciais da Análise Materialista do Discurso nos termos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, fomos pontuando alguns impasses que se apresentam em sala de aula: a falta de identificação do aluno com a língua escolar, o silêncio sobre a formação do português brasileiro, a ausência de um trabalho com a materialidade linguística sem perder de vista o par linguístico-histórico. Para interferir nesses impasses, propomos um trabalho em que o discurso seja o objeto de análise de modo que o olhar para as práticas de leitura e de escrita não esteja subordinado ao didático, mas que, noutra direção, mobilize sentidos presentes nas relações entre o dito, o não dito e o já dito histórico de uma sociedade, historicamente, colonizada e escravocrata.

PALAVRAS-CHAVE: Historicidade; Discurso; Sujeito; Ensino; Língua Portuguesa.

RESUMEN

Este artículo pretende señalar la importancia de un trabajo sobre la lengua con la historicidad para construir la articulación de la discursividad con la gramaticalidad y la textualidad en la enseñanza de Lengua Portuguesa practicado en la Educación Secundaria Integrada. En esta modalidad, marcada por la discursividad de un nivel mínimo dada la dualidad entre el trabajo intelectual, asociado a la instrucción general, y trabajo manual, aquel destinado a la instrucción profesional, la división social se introduce en los contenidos escolares. Demostramos que, cuando no se aborda el nivel discursivo representado por la textualidad, desaparece la posibilidad de operar la gramática como forma de ver cómo el sujeto está significando su posición, lo que, a su vez, no ayuda a que se supere la tradición de que es suficiente darles a las personas en situación de pobreza acceso a un conocimiento de carácter tecnicista. A partir de las referencias del Analisis Materialista del Discurso según Michel Pêcheux y Eni Orlandi, explicitamos algunos impases que se presentan en clase: la falta de identificación del alumno con la lengua escolar, el silencio sobre la formación del portugués brasileño, la ausencia de un trabajo con la materialidad lingüística sin la pérdida del duo lingüístico-histórico. Para interferir en estos impases, proponemos un trabajo en el que el discurso es objeto de análisis para que la mirada sobre las prácticas de lectura y escritura no quede subordinada al didáctico, sino que, en otra dirección, movilice sentidos presentes en las relaciones entre lo dicho y lo no dicho, y lo ya dicho histórico de una sociedad, históricamente, colonizada y esclavizada.

PALABRAS CLAVE: Historicidad; Discurso; Sujeto; Enseñanza; Lengua portuguesa.

1 Introdução: a árdua tarefa de interferir no ensino de português

Ler, escrever e interpretar são ações presentes no cotidiano escolar. Essa presença não exige a reflexão acerca do sentido de leitura, de escrita e de interpretação. Esses sentidos não são óbvios ou evidentes. Quando pensamos no tratamento da língua (portuguesa) na escola, a gramática ensinada através dos textos ainda assume lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Esse ensino “através de” explicita a compreensão de língua como instrumento de comunicação. Um ensino, portanto, de ordem tecnicista que opera, ainda com mais força, no ensino médio integrado quando consideramos duas características principais acerca da Educação Profissional: a economicista, vinculada à dinâmica do mercado de trabalho e, conseqüentemente, à preparação de profissionais para esse mercado, e a da dualidade que situa a Educação Profissional como aquela destinada à classe trabalhadora e aos filhos desta classe.

A Educação Profissional, tal como a conhecemos hoje, não foi estruturada como política pública de Estado. O foco assistencialista da criação de instituições para formação de artífices no

século XIX se desloca para a preparação de operários para o trabalho no recente processo de industrialização e modernização do país no século XX. Seja como remédio para combater à pobreza e/ou à criminalidade oriunda da ociosidade, a concepção de ensino que subjaz, em especial, o ensino profissional implica(va) – seja pela abolição da escravatura, seja pela difusão do trabalho assalariado – mais o disciplinamento dessa força de trabalho do que a difusão de conteúdos técnicos específicos. A discursividade do “mínimo necessário” acompanha, desde sempre, a Educação Profissional.

Quando conjugamos a concepção instrumental da língua e a divisão social inscrita entre uma educação articulada à existência/sobrevivência para uns e uma educação articulada ao desenvolvimento humano/intelectual para outros, vemos que a perversidade de um processo que apresenta uma língua já pronta e que, portanto, deve ser transmitida, é ainda maior para os filhos da classe trabalhadora que – historicamente – foram submetidos à incorporação dessa divisão social aos conteúdos escolares. Nem mesmo a recente valorização da Educação Profissional no cenário educacional brasileiro deve ser compreendida como sendo de natureza político-pedagógica. Esse destaque tem relação com uma combinação de aspectos econômicos, históricos, sociais, ideológicos, os quais buscam trabalhar a relação entre Educação e Trabalho de uma perspectiva neoliberal pautada por um processo de produção de novas demandas mercado-lógicas em que a prioridade é a capacitação – e não formação – de mão de obra para atender as necessidades do capitalismo. Educar para esse mercado é também uma das formas de sustentar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Como resistir a tradição de que para uns – que historicamente sabemos quem são – basta o acesso a um conhecimento de ordem tecnicista, ou seja, a um conhecimento mínimo da língua que não tensiona a unidade imaginária de uma interpretação e a polissemia constitutiva que possibilita outras leituras? Como resistir ao ensino da gramática como técnica escolar que nos apresenta a uma língua fechada em si mesma, sem falhas que se mostra em atividades de rotulação e de reconhecimento e classificação de classes e funções?

Da perspectiva discursiva em que nos inscrevemos, nossa resistência teórico-política se dá a partir de uma proposta de interferência nos modos de constituição histórica do sujeito e do sentido¹. Ler, escrever e interpretar são compreendidos a partir dos referenciais da Análise

¹ Nossa interferência não está limitada à postura crítica na medida em que nossa proposta está presente no cotidiano das salas de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado voltado para a formação de técnicos em saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio onde atuamos.

Materialista do Discurso nos termos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Para demonstrar, então, uma possibilidade de trabalhar a gramática como forma de acesso a diferentes tomadas de posição numa relação entre a língua e os lugares de memória, nossa proposta é a de que a construção do conhecimento aconteça na diferença entre saber a língua e saber *sobre* a língua.

É preciso saber *sobre* a língua, o que implica levar, para a sala de aula, a questão do porquê da presença de um componente curricular nomeado “Língua Portuguesa”, problematizando a ideia de que falamos e, por isso estudamos, naturalmente o português. Trabalhar a língua com historicidade envolve desconstruir o imaginário de uma origem. Dar corpo aos sentidos tem a ver com dar visibilidade ao fato de que a língua portuguesa permaneceu como língua oficial do Estado por meio de processos de disputa determinados socio-historicamente. De nossa perspectiva, isso não se faz com contextualização, com esvaziamento de sentidos, mas com historicização dos sentidos em que sejam criadas condições textuais, materiais para que nosso sujeito-aluno² repense a construção de arquivos a partir de um trabalho nosso na relação entre memória e arquivo. A ideia é construir um trabalho discursivo em que o não-sentido não deslize para o sem-sentido, o que reproduziria o discurso da dominação, ou melhor, do silenciamento. Quando o estudo da língua, ao silenciar o acontecimento, é reduzido a explicações dadas sob uma perspectiva gramatical, apenas como estrutura, não se combate a violência simbólica praticada contra o sujeito da aprendizagem que é responsabilizado pelo fracasso escolar.

O trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa é o percurso que estamos construindo no chão da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Ao reconhecermos que o domínio do imaginário de uma origem (a portuguesa, a europeia) em relação a uma narrativa plural sobre as origens do português brasileiro já denuncia uma prática política de exclusão, temos buscado formar, além de técnicos em saúde, sujeitos capazes de compreender as disputas de sentidos (e de narrativas) presentes não apenas na área da saúde, como é o caso da disputa em relação ao conceito de saúde, mas também na sociedade como um todo que é atravessada pela linguagem

² A necessidade de pensarmos um sujeito-aluno tem a ver com fato de considerarmos que a linguagem é histórica. Nesses termos, assim como todo e qualquer sentido, o funcionamento do sujeito é também histórico. A partir de escritos de Louis Althusser (1976), como nos lembra Claudine Haroche (1992, p. 177), “a ‘forma sujeito’ que toma todo indivíduo, escreve Althusser, se explica pelo fato de que ‘toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos’. Essa transformação se faz pelo viés da operação de interpelação dos sujeitos pela ideologia, condição mesma do funcionamento da ideologia. ‘E uma só e mesma coisa a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos em sujeitos’”.

inerentemente. O que há, como já nos alertou Orlandi, são versões. O que nos cabe enquanto professores que assumem uma postura autoral de seu trabalho³ é problematizar diferentes versões de um fato, a fim de não compactuarmos com o que Chimamanda Adichie (2018) já disse ser um perigo: uma história única.

2 Por que pensar silenciamento e memória no ensino?

Há uma relação entre memória e silêncio que atravessa a escola que, enquanto instituição, produz uma língua já pronta, operando com as categorias de verdadeiro/falso e certo/errado. Na ausência de uma problematização acerca do ideal de linearidade, de literalidade e de completude, temos o apagamento ou o silenciamento de determinados sentidos que são impedidos de se inscrever na memória do acontecimento e, ao mesmo tempo, a reinscrição de sentidos dominantes na memória que atravessa o acontecimento enunciativo. Na ausência de uma repetição histórica, nosso sujeito-aluno é impedido de se deslocar na história do conhecimento.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil está inserido num processo de silenciamento que limita o sujeito no percurso de sentidos. Referimo-nos especificamente tanto ao gesto de silenciar as línguas gerais (línguas indígenas) e as línguas africanas (trazidas com os negros escravizados) quanto ao gesto de silenciar a língua dos alunos no processo de ensino-aprendizagem na escola (PFFEIFER; SILVA, 2014; PFFEIFER; SILVA; PETRI, 2019; SOARES, 2020).

A preocupação com o nível gramatical é o que frequentemente orienta a escolha do texto a ser trabalhado em determinado momento do programa. Sendo assim, a heterogeneidade do texto é trabalhada apenas a partir das diferenças simbólicas (se sonoro, se gráfico, se imagético) e da natureza das linguagens (tipo e gênero textual). Ao transformar a língua em instrumento, o trabalho com o texto na escola não escapa à aparência de um dizer único e autêntico nos termos de Gallo (1994). Parte-se da norma e não de seu processo de constituição. Em perspectiva oposta, se assumimos que os alunos devem ser formados (e não capacitados)⁴ a partir da construção crítica do conhecimento, é preciso construir um passo fundamental e norteador no percurso do

³ A postura autoral que assumimos tem a ver com nossa concordância em relação à discussão proposta por NEVES (2013) em “O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia”.

⁴ Asscrevemo-nos a distinção formulada por Orlandi (2014) em que capacitação significa diferente de formação. Enquanto a capacitação está para o treinamento, para o repetível e para a informação, a formação está para o movimento, para a transformação e para o conhecimento.

ensino do português – do português brasileiro⁵: historicizar – e não contextualizar – o processo pelo qual a norma se constituiu no Brasil. O silenciamento de outros sentidos possíveis para a significação do brasileiro está relacionado ao efeito de sentido de um já-dito absoluto que fica na superfície das evidências como sentido dominante. Como nos postula Orlandi:

a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. (...). Falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. (ORLANDI, [2007]2010, p. 59-61-62)

Nessa direção, para pensar silenciamento e memória na escola, acreditamos ser indispensável trabalhar a historicidade do sujeito e do sentido, a discursividade: o acontecimento do texto como discurso e não a história refletida no texto. Nos termos propostos por Soares (2020), é preciso dar condições aos sujeitos-alunos de habitar a língua, habitar a cidade, ou seja, de reconhecer a incompletude nos processos de significação, dar condições de compreensão de que o conhecimento está no real da cidade e não guardado na escola. Os fatos de linguagem devem ser trabalhados como fatos históricos e simbólicos, considerando a discursividade – para além da gramaticalidade e da textualidade – numa imbricada relação de constituição (cf. SOUZA, 2019). Nessa perspectiva, o ensino de gramática tem a ver com o ensino de um conhecimento sobre a língua(gem) a partir de sua história e de seu funcionamento.

À diferença de outras teorias e métodos de análise de linguagem tratamos a noção de discurso como fundadora no trabalho a ser realizado na escola e não como uma extensão, como algo que se acrescenta ao linguístico. Embora a noção de discurso seja utilizada por outras teorias, discurso não é o objeto de análise, o que significa, nos termos de Soares (2020), que “a gramática, ainda que “contextualizada”, está inscrita na imposição da transparência, na exigência de clareza e no ideal de completude. A gramática se materializa no texto. Texto é um exemplar da língua. Língua é um sistema fechado”. (SOARES, 2020, p. 163).

Na perspectiva discursiva, em outra direção, o dizer – a questão do sentido – é aberto: a língua é sujeita a falhas. Para compreender o sentido como uma questão aberta, é preciso considerar a ordem da língua, ou seja, seu funcionamento, que é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (com a ordem social, com a história). É preciso considerar a materialidade da língua na relação com a materialidade da história, pois, para que haja sentido, é necessário que a

⁵ A opção pela designação *português brasileiro*, e não outra como língua brasileira, tem a ver com deixar visível a marca de colonização.

língua se inscreva na história. Trabalhar no campo da discursividade na escola pressupõe um trabalho que considere essa inscrição.

3 Sobre a língua portuguesa escolar: ensinar a língua materna ou a língua oficial?

A tomada de posição teórica e metodológica diante da complexidade do trabalho realizado na disciplina de Língua Portuguesa – em relação aos demais saberes escolarizados, na medida em que a língua é, ao mesmo tempo, instrumento no sentido pragmático e objeto de conhecimento, de pesquisa e de ensino – afeta o modo como o brasileiro lê os “brasileirismos”: como vícios de linguagem, como erros de português que não devem ser cometidos ou como materialidade discursiva em que os efeitos de sentido, isto é, as relações de força estão inscritos.

Como objeto de ensino, a língua portuguesa, denominada língua escolar, nos termos de Pfeiffer, Silva e Petri (2019), pressupõe:

no nome a presença-ausência de múltiplas línguas e significações, distintos modos de subjetivação e identificação dos sujeitos escolares - professores, alunos, pais de alunos, gestores e outros - na relação entre as línguas sob um funcionamento equívoco e contraditório. (PFEIFFER, SILVA E PETRI, 2019, p. 119).

O estabelecimento de modelos para o ensino da língua que serão praticados na escola está relacionado ao projeto de constituição de uma nação. Um ideal abstrato e totalizante de nação que apaga a historicidade e silencia as contradições. A história de constituição de uma língua atravessa nossas práticas de linguagem. Nossa questão está em dar visibilidade para essa história, aqui, entendida, como lugar de movimento do sujeito que

se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI, 2007, s/p).

Na sala de aula do componente curricular Língua Portuguesa, quando muito, parte-se de uma contextualização histórica do português no contato entre Brasil e Portugal que fica (fixa) no reconhecimento de que, além do português, outras línguas – indígenas, africanas, de imigração e de fronteira – funciona(va)m no espaço de enunciação brasileiro. Considerando que nossos alunos seguem afirmando, por exemplo, que “não sabem falar português”, que “português é muito difícil”, sustentamos que esse reconhecimento não é suficiente para desconstruir a ideia de um

monolinguismo brasileiro que silencia a pluralidade linguística fundamental à dinâmica dos sujeitos. O que o aluno traz para sala de aula não nasce ali, no espontaneísmo. Os sentidos ditos e os sentidos não ditos que estão ali significando têm relação com um processo discursivo que reverbera desde o tempo-espaço da colonização (e também da escravidão, do imperialismo) no/do Brasil.

O português, língua em relação à qual tivemos que nos acomodar, veio com a chegada dos Portugueses. O apagamento das línguas indígenas faladas no espaço linguístico discursivo brasileiro pelo modo europeu de vê-las continua significando – embora com outros sentidos – no modo como o brasileiro (não) vê a presença dessas e de outras línguas que são/foram aqui faladas.

É importante destacar que esses outros sentidos, que continuam ressoando na sociedade, continuam ressoando também na prática em sala de aula. A sala de aula é um espaço onde as tensões e as disputas presentes na sociedade se fazem igualmente presentes na medida em que lá estão os sujeitos que sofrem a determinação do lugar social que ocupam, da ideologia e da história. Nessa perspectiva, interioridade e exterioridade não se separam: “a exterioridade está no interior (divisão do sujeito e não transparência da linguagem)”. (ORLANDI, 1996, p. 29).

Diante do que já expusemos, o funcionamento da linguagem não é, portanto, integralmente linguístico. É a resignificação do conceito de língua enquanto estrutura não fechada em si mesma que dá condições para reintrodução do sujeito e da situação no campo de estudos da linguagem. Assim como não há sentido único e verdadeiro, o sujeito não é a origem do dizer, e a situação não é empírica, mas linguístico-histórica⁶. É dessa perspectiva que, nas aulas de Língua Portuguesa na EPSJV, tratamos o contato entre línguas e o Outro na linguagem. Um trabalho discursivo com a língua(gem) em que, na relação entre língua e história, confronta-se o simbólico com o político.

A escuta discursiva de nossos sujeitos-alunos é fundamental para inter-relacionar descrição e interpretação, uma vez que o sentido deve ser apreendido ao mesmo tempo na língua e na sociedade. Considerando que sujeito e sentido não se separam, a relação do sujeito com a

⁶ O par histórico-linguístico significa diferente do par linguístico-histórico. Em consonância com Orlandi (2009, p. 87), “consideramos aqui que a expressão histórico-linguístico se prende predominantemente aos estudos históricos evolutivos da linguagem (...). Já a expressão linguístico-histórico que coloca o linguístico como referência primeira recobre estudos que se caracterizam por pressupor o corte epistemológico produzido pela linguística no século XX (cf. F. de Saussure e a noção de sistema, valor, de signo). (...) Em um paradigma, que é o da análise de discurso, trata-se antes de pensar relações de filiação, de memória (estruturada pelo esquecimento), de discursividade”.

memória inscrita nos gestos de interpretação nos permite compreender o modo como nossos sujeitos-alunos significam e se significam. Sustentamos, assim, a necessidade de um deslocamento em relação ao sentido de história enquanto cronologia, evolução. Na perspectiva discursiva em que nos inscrevemos, “a história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)”. (ORLANDI, [1990]2008a, p. 42).

O imaginário que circula socialmente faz parecer evidente que a língua portuguesa a ser ensinada é a língua materna tanto do professor quanto do aluno. No entanto, a partir de uma interlocução entre a Análise de Discurso (AD) e a História das Ideias Linguística (HIL) no Brasil, vários são os autores cujos trabalhos (GUIMARÃES, 2003; 2005a; 2005b; ORLANDI, [1990]2008a; 2005; 2009; PAYER, 2007; 2011; PFEIFFER; SILVA, 2014; PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019) nos mostram que a equivalência entre língua oficial, língua nacional, língua materna e língua portuguesa é imaginária. A construção dessa equivalência imaginária faz parte do processo de gramatização (cf. AUROUX, [1992]2014) da língua portuguesa no Brasil.

A língua portuguesa escolar estabiliza um processo de significação na tensão entre a unidade imaginária e a diversidade concreta (cf. ORLANDI, 2001). Orlandi e Souza (1988), ao estabelecerem os conceitos de língua imaginária – a língua para a ciência – e de língua fluida – a língua para o dia a dia –, abrem a possibilidade teórica de recuperar traços de memória sobre a construção histórica do português. A questão é que, no ensino de uma língua sem historicidade, o tratamento da diversidade é resumido a questão da variação linguística, que toma a língua da gramática como referencial. Em sala de aula, esse é o momento em que nossos sujeitos-alunos se reconhecem e reconhecem sua língua (fluida): ora reconhecida como variação, ora como mau uso.

A questão que devemos destacar ainda acerca desse reconhecimento é a de que ele se dá numa “relação vacilante entre sujeito e língua materna que se manifesta na forma de um preconceito que o sujeito manifesta em relação a si próprio”. (MARIANI, 2008, p. 21). Nessa direção, vale lembrar também o que postula Payer (2013) a partir da leitura de Pêcheux:

M. Pêcheux (1969) assinalou o valor das imagens que os sujeitos do discurso se fazem de si e do interlocutor como parte fundamental do fato discursivo, chamando a atenção para que também o objeto do discurso (referente) seja compreendido como um objeto imaginário, de onde resultam as diferenciações e disputas entre formações discursivas que instituem e fazem circular os

diversos referentes. Nesse sentido, o que está em questão quando se fala em identificação na relação sujeito/língua(s) pode ser indicado ao se pensar, com o autor, que também em torno do “código” (língua) há imaginários funcionando, de modo que *a imagem que os sujeitos fazem da(s) língua(s) e das variadas formas em que o objeto do discurso é dito, participa igualmente da produção dos efeitos de sentido, da construção discursiva do referente, assim como do efeito-sujeito em seu perfil linguístico.* (PAYER, 2013, p. 185, grifos nossos).

Considerando essa relação constitutiva, nossa posição teórico-política está, portanto, subscrita a de Pfeiffer, Silva e Petri (2019): “não seria objetivo da escola ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino (...) deve ser a língua oficial do Estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão”. (PFEIFFER, SILVA E PETRI, 2019, p. 121). Nessa direção, respondemos: no que tange ao ensino do português escolar, ensinamos a língua oficial.

4 Unidade e diversidade na escola: uma relação de tensão

Quando nos referimos a *nossa* língua, sabemos bem que a questão do pertencimento a que esse *nós* a que o pronome “nossa” se refere pode não ser necessariamente inclusivo, ainda que seu funcionamento se estabeleça por sentidos de universalização. Toda universalização implica apagamentos. O já referido processo de gramatização brasileira do português é estruturado pela “relação complexa entre universalização e historicização em seu movimento contínuo na busca de uma relação regrada entre Unidade e Diversidade”. (ORLANDI, 1998, p. 80). Guimarães (1994), ao fazer referência ao processo de gramatização, mostra que “esta gramatização está ligada a uma militância a favor da especificidade do português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, purismo”. (GUIMARÃES, 1994, p. 136). Um exemplo dessa visão é a que ressoa das polêmicas que envolveram o nome da língua em *nosso* país; questão juridicamente resolvida no texto constitucional de 1946: a língua nacional brasileira é a “Língua Portuguesa”. Essas polêmicas trataram, para além do dito, de estabelecer a referência para a categoria de cidadão da nação brasileira. É o que nos aponta Dias (1996; 2001): a posição discursiva que prevaleceu foi/é a de que o nome Língua Portuguesa deveria continuar, “porque se adequaria a toda uma tradição de escrita cultivada pelos grandes nomes da literatura brasileira”. (DIAS, 2001, p. 195). Em direção oposta, a designação Língua Brasileira configuraria “uma identidade para a nação a partir de um domínio de língua relativamente a ‘povo ignaro’, ‘poviléu’, ‘cozinheira’, ‘caipira’ etc”. (2001, p. 195).

Nosso ponto está em insistir que não há sentido único na constituição histórica do português. É preciso mexer com o nível da constituição no processo de produção do discurso, o que implica trabalhar memórias discursivas que significam de formas distintas o que é língua, o que é nação numa relação com o sujeito. O deslocamento em relação ao já-dito deve ser pensado a partir de uma perspectiva de quem tem uma história de colonização como nós temos: temos outras condições de produção. Ao não qualificar a questão da unidade, ficamos com a política do silêncio no ensino de Língua Portuguesa em que, na perspectiva crítica apontada por Soares (2020), “os sentidos se definem por seus conteúdos – daí a ideia de que texto e conteúdo se equivalem, a de que cabe ao leitor localizar o sentido fixado no texto e a de que a gramática deve ser decorada”. (SOARES, 2020, p. 167). Ao não qualificar a questão da unidade, ficamos com o silenciamento não só das línguas indígenas, africanas e de imigração, como também com o das línguas de nossos sujeito-alunos. Num processo pautado por sistemas de inclusão-exclusão, o mesmo que pesou/pesa sobre os indígenas, os africanos, os imigrantes, pesa sobre alguns brasileiros (que historicamente sabemos quais são): eles “podem até pertencer à ‘coletividade’, mas o discurso predominante os apaga como membros históricos da nação” (DIAS, 1996, p. 74).

Entre as décadas de 70 e 80, em especial, embora tivesse pretendido trabalhar a dispersão das “variedades naturalmente adquiridas” (BRASIL, 1986, p. 02), o Estado brasileiro numa parceria do próprio Estado com o trabalho desenvolvido por linguistas (cf. PFEIFFER; SILVA, 2014; SOARES, 2020) – portanto, numa parceria sustentada também por um discurso científico – contribuiu para naturalizar a ideia de que existe um modo de falar corretamente a língua, tendo tomado por base “uma tradição legitimadora — na qual se dá o apagamento da historicidade que a constituiu — de uma determinada forma de falar em detrimento de outra”. (MARIANI, 2008, p. 23).

Esse movimento na história incidiu em divisões que afetam a imagem que se constrói para a significação do brasileiro com relação ao seu próprio modo de falar a/sobre língua. O sujeito brasileiro se coloca na posição de fazer uma autopropaganda ruim da sua própria língua, às vezes com um caráter de humor, às vezes com a intenção da autodepreciação. Como pontua Ferreira: “na sua íntima convivência com o clichê, o brasileiro aceita que falem dele, e mais: ele próprio é agente dessa fala que se encontra diluída no inconsciente coletivo do país”. (FERREIRA, [1993]2003, p. 71).

Em sala de aula, temos observado nossos alunos significar e se significar a partir dessa visão preconceituosa seja enquanto sujeito falante, seja enquanto sujeito cidadão no sentido de

que poder dizer significa, muitas vezes, poder ser. Esse imaginário linguístico repressor e excludente é um efeito que “distingue (...) brasileiros e brasileiros. Temos um Estado, temos uma língua nacional, mas alguns brasileiros a têm mais que outros. É este o modo de existência da língua nacional no capitalismo”. (ORLANDI, 2009, p. 177). Vale lembrar ainda as palavras de Pêcheux ([1988]2014):

(...) a história da produção dos conhecimentos não está *acima* ou *separada* da história da luta de classes, como o “bom lado” da história se oporia ao “mau lado”; essa história está inscrita, com sua especificidade, na história da luta de classes. (PÊCHEUX, [1988]2014, p. 172, grifos do autor).

Nessa direção, se faz necessário agir tanto no campo de uma formulação teórica quanto de uma prática política acerca do ensino de Língua Portuguesa. A pergunta então é: como significar uma língua com historicidade no trabalho em sala de aula, em especial, na Educação Básica? Dito de outro modo: por que trabalhar com modos de constituição histórica do sujeito e do sentido para desconstruir a imagem de que o aluno é o responsável pelo (seu) fracasso no processo de escolarização? Num percurso construído com base também na experiência da docência que praticamos na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio Integrado, vimos que o trabalho com a diversidade no nível da formulação não é suficiente para que haja um novo sentido. Nosso desafio enquanto docentes está relacionado ao fato de que

não se trata de substituir um sentido por outro, o que, aliás, nos faria permanecer na repetição formal. A questão a que estamos nos debruçando está relacionada ao fato de que é preciso compreender que o sentido, dadas as condições de produção, sempre pode ser outro (mas não qualquer um). (SOARES, 2020, p. 33).

Para fazer significar o que uma prática de ensino de língua sem historicidade silencia, é preciso trabalhar a sobredeterminação da universalização na relação (tensa) com a historicização. Orientando-nos pelas palavras de Orlandi (1998):

não estamos propondo para se “recuperarem” sentidos, voltarmos na história, “resgatarmos” identidades etc. O que estamos dizendo é que a argumentação não muda em nada a posição do sujeito. Ela trabalh[a] o domínio da organização (empírico-formal) do dizer e não afeta sua ordem (lingüístico-discursiva). Encontrar um outro “lugar” nesse discurso, deslocá-lo, produzir uma deriva, construir outros sentidos seria atingir sua historicidade. (ORLANDI, 1998, p. 80, grifos da autora).

Mexer com o nível da formulação não é suficiente. O silenciamento dessa tensão produz um efeito perverso no ensino que é o de, ainda segundo a autora (1998)

substituir o universal e reduzir as diferenças (do nível da constituição, da historicidade) a variedades locais (do nível da formulação). Isto apaga o que é da ordem do jurídico, da forma do político, e, conseqüentemente, aquilo que poderia provocar uma 'mexida' no sentido e no sujeito. (ORLANDI, 1998, p. 80).

Nosso trabalho busca não perder de vista a relação com os corpos reais que estão em sala de aula. Daí decorre nossa proposta de que é preciso produzir deslocamentos no nível da constituição para produzir novos gestos de interpretação, novas posições do sujeito em que a diversidade não esteja comprometida com o sentido em que o político seja domesticado. Sustentamos que a diferença deve ser pensada como lugar de possibilidade de movimentos dos sentidos.

5 Vestígios da textualização no movimento dos sentidos

Nosso convívio social está imerso na língua. Uma língua que, assim como a sociedade, é viva, dinâmica. E que também como a sociedade é palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propagandas ideológicas. Nessa direção, apontamos para a necessidade de que a educação dos sujeitos-alunos esteja inscrita no conflito e na contradição a partir do trabalho com a historicidade do sujeito e do sentido do texto.

Os sujeitos-alunos para os quais o trabalho discursivo aqui teorizado é colocado em prática são estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio em saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). No projeto político-pedagógico (PPP) da EPSJV, encontramos pistas de como o trabalho educativo é significado e, em decorrência, a possibilidade de demonstrar a importância de uma abordagem discursiva no ensino de Língua Portuguesa para uma educação politécnica⁷. Nesse documento, lemos a ideia de que:

⁷ A proposta de educação politécnica decorre das concepções pedagógicas de Marx e Gramsci. O debate foi reintroduzido no Brasil por Demerval Saviani no final da década de 80. Na EPSJV, "a educação politécnica é uma concepção que dialoga com as circunstâncias societárias atuais deixando explícita a sua visão de mundo. Entende

Ao nos posicionarmos por uma pedagogia crítica, que incorpore aos componentes curriculares as “culturas vividas” pelos alunos respeitadas como experiências e saberes, valorizando-as, possibilitamos que estes se relacionem com outros saberes e outras experiências através da crítica e do diálogo. (PPP, 2005 p.150).

Nessa direção, ao trabalhar com a historicidade do sujeito e do sentido do texto, conseguimos não apenas trabalhar as “culturas vividas” pelos alunos, mas também promover a reflexão sobre o *status quo* operante no mundo. Em outras palavras, o estudante da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, além de se reconhecer no processo de ensino-aprendizagem, também é convidado a pensar por um outro viés para exercitar mecanismos de língua(gem) que possibilitem que o sentido seja sempre outro. Trata-se de fazer nosso sujeito-aluno perceber que os sentidos transitam, se enredam, formam filiações. Assim, convidando os sujeitos-alunos para pensar sobre as tensões postas na sociedade, é que estabelecemos a relação entre Educação, Trabalho e Linguagem. Uma tríade atravessada nos arquivos construídos pelos sujeitos-professores que, no confronto com outras maneiras de ler, possibilitam que novos elementos sejam considerados nos gestos de interpretação, assumindo, portanto, um compromisso ético com a vida e um compromisso político com os sujeitos.

Isso posto, importa responder: como a noção de texto significa no ensino de língua portuguesa praticada na EPSJV? O sentido do que seja texto também não é evidente, transparente. Texto não é soma de frases. Para produzir um texto, é preciso ir além da junção de frases gramaticalmente aceitas. Com base na formulação de Guimarães (2012, p. 12), assumimos que “a questão do texto é uma questão semântica” em que o sentido é constituído no texto pela historicidade, pelo social, pelo político, pelo ideológico. O desafio é trabalhar com o fato de que o texto se faz pela evidência de unidade e, ao mesmo tempo, como processo que expõe sua heterogeneidade. Um trabalho complexo em que é preciso qualificar tanto a unidade do texto como a do autor para trabalhar a dispersão do sujeito e do discurso, o que produz um deslocamento em

que o trabalhador se educa no conflito e na contradição, e que a retomada, pela classe trabalhadora, dos saberes elaborados pela humanidade serve de instrumento para a luta contra a divisão social do trabalho e a dominação. Entende que a educação dos trabalhadores não deve ser reduzida ao domínio do processo de trabalho. Postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais, pois são características intrínsecas e concomitantes no trabalho humano. Entende, por fim, que a separação dessas funções é um produto histórico-social, expressão da divisão social e intelectual do trabalho no marco do capitalismo”. (GUIMARÃES; BRASIL & MOROSINI, 2010, p. 91-92).

relação ao já-dito que fica na superfície das evidências. Nessa direção, precisamos trabalhar os vestígios – e não as marcas – da textualização, o que significa que,

pelo jogo da interpretação, nós observamos como o sujeito está ancorado no discurso, em uma formação discursiva, em um sentido, produzindo este texto e não outro texto qualquer, realizando o imaginário discursivo da unidade, da sua autonomia, da sua responsabilidade, face aos sentidos. (ORLANDI, 2008b, p. 92).

Sabemos que a referência para língua do Brasil é a língua da colonização. E como isso significa a relação do nosso sujeito-aluno com a leitura e com a escrita? Somos ditos, enquanto brasileiros, pela memória de um já-dito europeu e por uma concepção de língua atrelada à escrita. Nos interessa destacar, valendo-nos das palavras de Dias (1996), que “o brasileiro, enquanto sujeito que se utiliza da língua falada no país, só é percebido como cidadão tendo como referência o percurso da escrita”. (Dias, 1996, p. 82). Assim, “aqueles que não dominam a escrita ficam alijados da categoria de cidadão”. (1996, p. 82).

Na sala de aula, a relação entre a oralidade e a escrita é frequentemente pautada pela oposição. As línguas de tradição oral – inicialmente as indígenas e, depois, as africanas – foram tomadas (transcritas) tendo como referência sociedades ocidentais caracterizadas pela escrita. O sentido dominante desse gesto de transcrição em relação às línguas faladas em território brasileiro produz, como nos assevera Orlandi ([1990]2008a, p. 101), “efeitos de sentidos específicos a nossa história, ao sentido que se vai construindo para o Brasil”. Assim, a despeito desse pretense prestígio, ficamos (fixamos) mesmo com o sentido de que a referência à influência de línguas de tradição oral na língua portuguesa é o que a torna uma língua menor, pobre em relação à língua de colonização, ao português europeu. Orlandi ([1990]2008a), pensando especificamente sobre as línguas indígenas, é novamente quem nos chama a atenção para o resultado dessa elisão da história: “como resultado, fabricam [os europeus] uma língua indígena que soa mal como se escrevêssemos nossas línguas (ocidentais) diretamente a partir do oral, sem a mediação da historicidade da escrita. Elas se tornam simulacros viesados”. (ORLANDI, [1990]2008a, p. 101). De nossa perspectiva, a escrita e a oralidade devem ser trabalhadas na escola como relações distintas que têm a ver com os processos de significação dos sujeitos e entre sujeitos.

Na escola, quando consideramos as diferentes normas - norma gramatical, norma padrão e norma culta - em suas relações com o ensino, embora elas sejam distintas, aparecem

sobrepostas no tratamento da língua enquanto objeto de ensino. Como destaca Orlandi (2015), a noção de norma culta existe apenas em países colonizados como o Brasil:

o fato de no Brasil, se estabelecerem noção, e chamarem esta norma de culta – tendo como critérios a urbanidade e a escolaridade – mostra mais sobre a necessidade de se instituírem parâmetros sociais de distinção da língua, do que sobre um conhecimento real dela em sua estrutura e funcionamento, em condições de produção diversas. Este é o tipo de imaginário que se sustenta em um suposto saber, produzido por especialistas em estudos da língua, com vistas a seu ensino, saber que é, na realidade, um instrumento que produz divisão social e segregação, sustentado pela ciência (saber considerado efetivo de especialistas e não fatos esparsos). *Enquanto esta questão estiver determinada pelo discurso do politicamente correto, é uma instância de militância e não de reflexão, nem de compreensão.* Por outro lado, o das teorias das ciências da linguagem, pois em relação à norma culta há a presença decisiva de linguistas, o vínculo é, em geral, com a dialetologia e teorias da variação, no domínio da língua portuguesa, o objetivo é a escolarização, em que se parte da oralidade visando a escrita, e o dispositivo da ciência a que se filiam é o da comunicação, declinado na interação, na conversação. (ORLANDI, 2015, p. 581-582, grifos nossos).

A partir da compreensão de que a constituição do saber sobre/a língua se deu sob diferentes condições de produção, há a produção de um deslocamento na compreensão dos sentidos: da fixidez para a fluidez. Nessa direção, trabalhamos a diferença como lugar de possibilidade de movimento dos sentidos no ensino de língua portuguesa. Diferença em que o saber seja uma enunciação e não apenas um enunciado.

A (ilusão de) unidade no gesto de ler, escrever e interpretar não é determinada pela relação gramatical presente no texto. Por esta razão, num trabalho restrito ao nível da gramaticalidade, o conhecimento é transformado em produto e não em ferramenta para transformação da realidade. Em direção oposta, sustentamos que há processos de reformulação, de ressignificação. Há filiações de sentidos, que não são nunca unívocas. Da perspectiva discursiva em que nos inscrevemos,

todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, [1992]2014, p. 12).

É importante destacar ainda que o trabalho sobre/a língua com historicidade não é um conteúdo que aparece num dado momento do programa. Essa discussão atravessa o trabalho com o texto e, portanto, está inscrita em todo o trabalho em sala de aula de língua portuguesa. O tratamento dos tópicos de gramática, ou, dito de outro modo, das formas linguísticas⁸, deixa de ser significado como vícios ou erros e passa a ser compreendido numa relação imbricada com a textualidade e a discursividade com base no processo histórico. Sustentamos que a “discursividade [seja] explorada em sala de aula tomando o discurso como objeto sócio-histórico: social porque se faz como processo-produto da sociedade e histórico em razão do trabalho dos sentidos (político-ideologicamente) nele inscritos”. (SOARES, 2020, p. 176).

Como já nos ensinou Pêcheux ([1988]2014), “não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas”. (Pêcheux, [1988]2014, p. 277). A construção do conhecimento realizado na diferença entre saber a língua e saber sobre a língua que passe pelo compromisso com o múltiplo, com o provisório e com a falta não é tarefa fácil, porque “significa um rompimento com a estabilidade, a transparência, a neutralidade dos sentidos tradicionalmente postos em evidência na sala de aula”. (SOARES, 2020, p. 193). Nessa direção, consideramos indispensável sinalizar que não acreditamos em solução que seja única e verdadeira. Importa destacar:

no lugar de buscar apresentar uma solução ao ensino, o objetivo é fazer refletir sobre a evidência dos sentidos a partir de um diálogo que considere a relação teoria-prática no ensino da língua(gem) enquanto disciplina escolar. Uma mudança teórico-metodológica só acontece quando praticada coletivamente. (2020, p. 18).

Selecionamos dois textos para trabalhar a gramática como forma de acesso a diferentes tomadas de posição numa relação entre a língua e os lugares de memória. São várias as possibilidades de trabalhar discursivamente esses dois textos.

Figura 1: Texto em circulação no discurso digital sobre o “dia do índio”

⁸ Segundo Dias (2013, p. 230), “as formas da língua são constitutivas da relação que se estabelece entre uma instância de presente do enunciar e uma instância de anterioridade (da memória)”.



Fonte: Disponível em: <http://www.atocomunicacional.com.br/2016/04/feliz-dia-do-indio-para-voce-que-fala.html>. Acesso em: 07 out. 2020.

Figura 2: Texto em circulação no discurso digital sobre correção gramatical



Fonte: Disponível em: <https://m.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/a.271773609503284.88234.271668552847123/609263612420947/>>. Acesso em: 07 out. 2020.

Numa perspectiva de trabalho em que a língua ensinada na escola é a língua útil (cf. PALARO, 2014; SOARES, 2020), o texto 1 (cf. figura 1), cujo dizer se reinscreve de modo contínuo, atual e não somente em todo 19 de abril, será útil ao trabalho com os pronomes oblíquos, com a colocação pronominal como (pre)texto para exemplificar um dos itens que constam nas tradicionais listas de como escrever "corretamente". Vejamos: num ensino de língua sem

historicidade, como desconstruir o sentido dominante de língua (útil) que circula no imaginário de nossos sujeitos-alunos, no imaginário social? Dito de outro modo: como “o “ter sido colonizado” deixa de ser uma marca histórica para significar uma essência” (ORLANDI, [1990]2008a, p. 20).

Numa sala de aula em que a construção do conhecimento é teoricamente sustentada e politicamente significada, temos a possibilidade de discutir a opacidade da materialidade linguística presente no enunciado “pra mim fazer!”. Ao estar em relação com o enunciado “feliz dia do índio” vemos o (não) lugar destinado aos indígenas e suas línguas no espaço de enunciação brasileiro. O índio não é sequer significado como brasileiro, mas apresentado como símbolo da diversidade. Diversidade como demonstração de seu “exotismo”. Temos aí o apagamento do discurso histórico e a produção de um discurso sobre a cultura (cf. ORLANDI, [1990]2008a). Na ausência de um trabalho sobre/a língua com historicidade, não temos a possibilidade de novos gestos de interpretação. Ao contrário, o sentido dominante que envolve a histórica invisibilidade do indígena e suas línguas segue contínuo e atual. O trabalho permanece no limiar da repetição mnemônica com a repetição formal.

Outro ponto importante a ser destacado é o uso do “você” no recorte “você que fala”. Esse pronome opera com uma relação entre *Eu X Você*, em que o outro se coloca distante. O uso da estrutura *mim + verbo no infinitivo* é altamente estigmatizada. Daí a ideia do “você” como alguém de fora: fora da norma, fora daquilo que se julga enquanto “boa língua”, fora do limite do aceitável, fora da estética de língua ideal. Em resumo, fora da língua (e fora da sociedade). Essa posição discursiva opera no interior da sociedade brasileira, porque não marginaliza apenas o índio, mas sim, por extensão, qualquer sujeito que faça esse uso da língua, indígena ou não.

Outro aspecto é o de que, numa perspectiva normativa, a variação linguística posta em funcionamento pelo sujeito não tem exatamente o mesmo peso a depender do tipo de variação em uso (podendo ser vista como erro) e do sujeito a quem se credita essa variação. A mesma posição discursiva que atravessa o imaginário que qualifica “pra mim fazer!” como um erro faz uso de “pra” em “pra você que fala” sem identificar aí um “problema”: quando o sujeito do verbo no infinitivo assume a forma oblíqua, há erro. Quando temos a redução da preposição, há variação.

O texto 2 (cf. figura 2), assim como o texto 1, é uma publicação em uma rede social (*Facebook*) e aborda o uso do *Tu X Você*. Essa oposição refere-se ao imaginário de que no Brasil fala-se mais o pronome *você* e em Portugal fala-se mais o *tu*. Há uma ideia de que o pronome *tu* usado no Brasil não é operado de acordo com a norma padrão, ou seja, o *tu*, quando utilizado no

Brasil, não apresenta a desinência de segunda pessoa do singular no verbo. Porém, de acordo com várias pesquisas da área da Sociolinguística, como o trabalho de Scherre *et al* (2009), o Brasil tem algumas combinações de concordância, isto é, há cidades (algumas no Norte e no Nordeste do Brasil como Belém e São Luís) e outras no Sul (como Florianópolis) em que há o uso do tu com a marca morfológica de segunda pessoa do singular. Essa referência aos estudos variacionistas nos permite ainda destacar que, no trabalho em sala de aula, como nos escreve Soares (2020, p. 51), “é preciso construir entrelugares teóricos, que abram caminhos para o político e o ideológico”, “ultrapassando o cenário dos puros fatos científicos”. (PÊCHEUX, 1998, p. 14). Cumpre insistir: ultrapassando e não superando.

O sentido de que no Brasil não se fala a segunda pessoa com concordância, mas em Portugal sim – o que não é um dado absoluto –, reforça a ideia de que o Brasileiro, frente ao Português, fala uma língua portuguesa “ruim”, operando o imaginário de que há uma língua maior e uma língua menor que é atravessada pela historicidade. Isso toca, também, na questão de senso estético. No mesmo texto 2, mas, dessa vez, no texto que acompanha a postagem, podemos perceber um senso de estética linguística que se encontra nos dizeres do sujeito responsável pela publicação. No recorte “(...) é feio uma pessoa com este hábito.”, a falta da marca morfológica com a presença do pronome *Tu* é uma marca que indica o que é bonito e o que é feio na língua. Podemos perguntar: e o que é bonito em termos de língua? Qual é parâmetro para classificar o que é feio e o que é bonito numa língua? Há língua bonita e língua feia? Historicizar a língua é importante para compreensão de que essa noção “estética” está pautada nas convenções da norma padrão. Convenções que fazem parte de uma língua imaginária, cuja materialidade e rigidez adequam-se de maneira plena, apenas dentro das gramáticas, da língua institucionalizada. A língua fluida é atravessada por uma questão de identificação. Se é sujeito pela submissão à língua, na história. Nos termos de Souza (2001), “se reconhece a língua fluída quando os processos discursivos são estudados pela história da sua constituição, em suas condições materiais de produção”. (SOUZA, 2001, p. 161).

Em relação aos textos que selecionamos para pensar um trabalho sobre/a língua com/sem historicidade, queremos ainda destacar o fato de que os sentidos em movimento estão em circulação no discurso digital. Esses textos nos possibilitam trabalhar discursividades *prêt-à-porter* que, nos termos de Mariani (2018; 2019),

correspondem a textualidades que *circulam prontas para serem vistas, lidas, espalhadas e repetidas sem muita reflexão*, ou, em uma palavra, para serem

consumidas, descartadas quase instantaneamente e serem substituídas por outras com efeitos de sentidos similares (MARIANI, 2019, p. 280, grifos nossos).

Destacamos a ideia de que essas postagens são recebidas e repassadas “por e para sujeitos que supostamente compartilham sentidos. Produz-se, deste modo, uma rede de discursividades que alimenta uma ilusão de consenso” (MARIANI, 2019, p. 280, grifos da autora). Ainda que se reconheça, na textualidade que acompanha a postagem, a possibilidade de outra leitura no recorte “Sei que muitos aqui da página vão *discordar de mim*”, vale chamar atenção que a ausência de qualificação desse outro modo de ler contribui para o apagamento de outros sentidos possíveis, para o efeito de consenso. Fixa-se o sentido de que o brasileiro lê os brasileirismos como algo realizado por alguém “que tem este vício”. Fixidez, imobilidade – e não fluidez, movimento.

Pinçando o aspecto de que os textos, no discurso digital, circulam, podemos pensar sobre os números que estão colocados no texto 2. São 2.915 curtidas e 2.084 compartilhamentos. Levando em consideração que esses números, para sujeitos não famosos, são altos, há uma pujança de significância aí. Segundo Dias (2019):

uma postagem tem que circular. A circulação é parte da constituição do sentido do postar. É pela circulação que se dá sua eficácia tecnológica, sendo a viralização o grau máximo dessa eficácia. O viral é a atestação da circulação, mas não é garantia de historicização do sentido, não é garantia da verticalização da memória. Pela característica do viral que é a replicação, o excesso do dito, é justamente esse retorno do mesmo que o impede de significar na história, fazendo-o expandir-se horizontalmente. (Dias, 2019, p. 64).

Como coloca a autora, a circulação está intrínseca ao processo de postar, e quanto mais curtidas e mais compartilhamentos, mais os algoritmos daquilo que está sendo discutido na postagem rodam e fazem o processo de horizontalização. Todavia, não há como assegurar que será algo historicizado, que ficará na memória (discursiva), porque esse processo está imbuído do excesso de dito, ou seja, há uma opacidade dessa repetição.

Considerando o (amplo) acesso que nossos sujeitos-alunos têm dos textos que circulam no Face (ou ainda no WhatsApp, no Instagram, no Twitter), trabalhar com as discursividades *prêt-a-porter* é uma possibilidade de mexer com a ideia de um dizer já-pronto, assim como de uma língua já-pronta, tendo a reflexão acerca da historicidade do sujeito e do sentido como base de sustentação teórico-prática.

Na formação técnica em saúde, nosso percurso de trabalho sobre o processo de produção da linguagem e não apenas sobre seus produtos tem possibilitado que nossos sujeitos-alunos reconheçam que um mesmo texto pode ser lido de diferentes modos. E que essa dispersão é trabalho da língua na leitura e no leitor. As possibilidades de leituras abertas pela relação do sujeito com a língua precisam fazer sentido historicamente para que a língua – na história e no sujeito – seja uma possibilidade de transformação, de mudança, de contato com a alteridade. A leitura sempre teve a ver com poder.

Considerações Finais: um feito

Ao longo deste artigo, fomos apontando a importância de um trabalho sobre/a língua com a historicidade para construir a articulação da discursividade com a gramaticalidade e a textualidade em sala de aula. Fomos pontuando alguns impasses que se apresentam em sala de aula: a falta de identificação do aluno com a língua escolar, o silêncio sobre a formação do português brasileiro, a ausência de um trabalho com a materialidade linguística sem perder de vista o par linguístico-histórico. Para interferir nesses impasses, propomos um trabalho em que o discurso seja o objeto de análise de modo que o olhar para as práticas de leitura e de escrita não esteja subordinado ao didático, mas que, noutra direção, mobilize sentidos presentes nas relações entre o dito, o não dito e o já dito histórico de uma sociedade, historicamente, colonizada e escravocrata.

Como postula Jean Jacques Courtine (1999) em *O Chapéu de Clémentis*: “(...) para trabalhar com a categoria de discurso, é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo”. (COURTINE, 1999, p. 18). Dito de outro modo: é necessário, enquanto professores de língua portuguesa, construir entrelugares teóricos e, enquanto analistas do discurso, trabalhar no entremeio entre as contradições da Linguística e das ciências das formações sociais ao mesmo tempo. Precisamos estudar e lançar mão de teorias linguísticas para explicar alguns fenômenos da língua(gem) em sala de aula e refletir discursivamente na região das questões que dizem respeito à relação do objeto linguístico com o objeto histórico para trabalhar as evidências fundadoras da Semântica (cf. Pêcheux, [1988]2014). É preciso expor-se a efeitos de sentido possíveis. Tarefa nada simples considerando a formação dos professores e as escolas brasileiras em sua concretude.

Vale lembrar as palavras de Emir Sader ([2005]2008, p. 15) no prefácio de “A educação para além do capital”, de István Mészáros ([2005]2008), “a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. Reconhecemos, portanto, a contradição que significa construir um olhar discursivo no trabalho com a língua, com a historicidade, com os efeitos de sentido na Educação Básica, especificamente, no Ensino Médio, dentro de uma lógica política educacional na ordem do capital. O conhecimento não é mercadoria.

As bases teórico-metodológicas que assumimos podem contribuir para mudar a natureza do gesto de leitura. Compreendemos que nossos gestos de interpretação derivam da relação com a memória. A língua com historicidade tem a ver com trabalhar aquilo que não está fora, mas dentro. É nessa direção que não reduzimos o ensino de Língua Portuguesa ao contexto, ao pragmático. Em nosso trabalho, a relação com a exterioridade abre para outros sentidos, possibilitando, por exemplo, o reconhecimento que violência e saúde são campos interdisciplinares. Dar corpo aos sentidos, trabalhando a língua com historicidade tem nos permitido problematizar as razões pelas quais a interdição de línguas outras e sujeitos outros é uma forma de violência e também discutir como essa interdição estrutura as bases de sociedade colonizada, escravista que opera no capitalismo.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Investigação, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SOARES, Viviane dos Ramos. Conceitualização, Investigação, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MOURA, Jonathan Ribeiro Farias de.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- AUROUX. S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3ª edição Tradução: Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp. [1992]2014.

BRASIL. Relatório: Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/ aprendizagem da língua portuguesa. Brasília: MEC, 1986.

COURTINE, J. J. O Chapéu de Cleméntis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 15-22.

DIAS, C. P. Textualidades Seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. *Rasal – Revista de la sociedade Argentina de estudios lingüísticos* – v. 2, p. 55-74, 2019.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. (org.) História das idéiaslingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT Editora, 2001. p. 185-198.

DIAS, L. F. Enunciação e forma linguística. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 223-238, 2013.

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). *Projeto político pedagógico*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (O funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In ORLANDI, E. P. (Org) Discurso Fundador – A formação do país e a construção da identidade nacional. 3ª edição. Campinas, Pontes, [1993] 2003, p. 69-79.

GALLO, S. L. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?*. 1994. 214f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

GUIMARÃES, C; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. *Uma Escola Politécnica no contexto brasileiro*. In: GUIMARÃES, C. (Org.) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 89-102.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In: Relatos nº 01, 1994. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

GUIMARÃES, E. *Enunciação e política de línguas no Brasil*. In: Letras, n. 27, p. 47-53, 2003.

GUIMARÃES, E. *Brasil: país multilíngue*. Ciência e Cultura, São Paulo v.57, n. 2, p. 22-23, 2005a.

GUIMARÃES, E. *A língua portuguesa no Brasil*. Ciência e Cultura, São Paulo, v.57, n. 2, p. 24-28, 2005b.

GUIMARÃES, E. *Análise de texto: Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas, SP: Editora RG, 2012.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 1992.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, 2008, p. 19-34.

- MARIANI, B. *Discursividades prêt-à-porter, funcionamento de fake news e processos de identificação*. In: Entremeios. Revista de estudos do discurso. UNIVAS: Universidade do Vale do Sapucaí, v.17, 2018, p.03-18.
- MARIANI, B. As formas discursivas e a ameaça comunista. In: LÍNGUAS E INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS. n. 44, 2019, p. 266-285.
- NEVES, L. M. W. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>, acesso em 04/03/2020.
- ORLANDI, E. *Exterioridade e ideologia*. Cad. Est. Ling., Campinas, (30). 1996, p. 27-33.
- ORLANDI, E. *Discurso e argumentação: um observatório do político*. In: Fórum Lingüístico, Florianópolis, n. 1, 1998, p. 73-81.
- ORLANDI, E. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes; Cárceres: Unemat, 2001.
- ORLANDI, E. *A língua brasileira*. In: Cienc. Cult., v.57, n. 2, São Paulo, 2005, p. 29-30.
- ORLANDI, E. *A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica*. 2007. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>, acesso em 02 de maio 2018.
- ORLANDI, E. *Maio de 1986: os silêncios da memória*. In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. [2007]2010, p. 59-67.
- ORLANDI, E. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1990]2008a.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2008b.
- ORLANDI, E. *Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- ORLANDI, E. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.; ORLANDI, E. Discursos sobre a inclusão. Niterói, RJ: Intertexto, 2014, p. 141-186.
- ORLANDI, E. Entrevista. Entrevista concedida a José Simão da Silva Sobrinho. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 565-585, 2015.
- ORLANDI, E.; SOUZA, T. C. C. *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem*. In: ORLANDI, E. (Org.). Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.
- PAYER, M. O. *Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna*. In: ORLANDI, E. (Org.). Política lingüística no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 113-123.
- PAYER, M. O. *O “fato da língua” na materialidade da leitura*. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), 2011, p. 23-32.

PAYER, M. O. *Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s)*. In: Gragoatá, Niterói, n. 34, 1. sem. 2013: 183-196. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32966/18953>>. Acesso em: 25 oct. 2018.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. Unicamp. 5ª edição. [1988] 2014.

PÊCHEUX, M. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. Tradução: C. M. Cruz e C. Jouët-Pastré. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, n. 2, 1998:07-32.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da. Estado, ciência e sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*. v. 24, n. 48, p. 87-113, 2014.

PFEIFFER, C. C.; SILVA, M. V. da.; PETRI, V. Língua escolar: afinal, que língua é essa?. *Revista Ecos*. v. 27, n. 02, p. 117-152, 2019.

SADER, E. Prefácio. In: MÉZARÓS, I. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, [2005]2008, p. 15-18.

SCHERRE, M. M. P.; LUCCA, N. N. G.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C. Q.; MARTINS, G. F. Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro, In: II SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, Universidade de Évora, 2009.

SOARES, V DOS R. *Habitar a língua, habitar a cidade: pela construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa, 2020, 215 f. Tese (Linguística)*. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

SOUZA, T. C. C. Aspectos da Historicidade da Língua Portuguesa Falada no Brasil. In: ORLANDI, E. P. *História das Ideias Linguísticas – Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 155-165.

SOUZA, T. C. C. DE. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. C. DE. (Orgs) *Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 79-96.