



DANIELA DE ZORZI

**A CONSTITUIÇÃO DO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFES, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 28/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFES)

Prof.^a Dra. Mary Stela Surdi (UFES)

Prof.ª Me. Marcia Ione Surdi (Unochapecó)

Prof.^a Dr. Angela Derlise Stübe (UFES)

A constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa¹

Daniela De Zorzi²

danydezorzi@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho tem por intuito analisar a constituição do imaginário de língua na coleção de livros didáticos de língua portuguesa intitulada Língua Portuguesa (2013), de Roberta Hernandez e Vima Martin, escolhido de acordo com a regulamentação do (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático, de 2015 por professores da escola estadual de Santa Catarina do município de Coronel Freitas – SC. Dessa maneira, contamos com embasamento teórico e os estudos da Análise do Discurso, especificamente com os estudos de Souza e Orlandi (1988) dentre outros nomes renomados da área, onde tratamos da noção de imaginário de língua sob enfoque da Análise do Discurso (AD) de linha francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas no Brasil. Um dos principais objetivos com a elaboração desse trabalho é compreender o funcionamento da noção de língua imaginária em nosso *corpus* de análise, além de construir uma sequência discursiva a partir da análise da coleção de livros didáticos. A metodologia aplicada para a realização desse estudo leva em consideração o pressuposto inicial de que o livro didático, assim como os sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (aluno e professor) é interpelado por infinitos discursos que circulam, bem como as noções de língua imaginária e língua fluida. Os resultados aclaram a presença de uma discursividade dominante, ou seja, o imaginário de língua. Tal constatação, pode ser entendida como um discurso que ainda permanece nas entrelinhas do material didático e se sustenta por meio de discursos mascarados e uma memória coletiva de tradição gramatical, que preconiza uma língua idealizada, um conjunto de normas e regras gramaticais produto de uma construção sociohistórica, que não permite considerar a língua em seu estado gasoso.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Língua imaginária; Língua Fluida; Livro Didático.

Introdução

O presente artigo é resultado do projeto de pesquisa homônimo “A constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa”, que teve início no presente ano de 2016 e que teve por principal intuito compreender as noções de língua em funcionamento em nosso *corpus* de análise, o livro didático.

Embasados pela Análise do Discurso (AD) de leitura francesa que Pêcheux, aborda a língua de maneira singular, sendo a língua aquela que permite o deslize, o equívoco para a produção de sentidos. Enquanto sujeitos históricos interpelados por infinitos discursos que circulam debruçemo-nos sobre nosso objeto de análise, vulgo livro didático para investigar discursos que o permeiam, tal como o imaginário de língua.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

² Acadêmica da 8ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

Com este trabalho, buscamos responder indagações sobre a coleção de livros de língua portuguesa, destinada ao ensino médio da escola de rede pública do município de Coronel Freitas, estado de Santa Catarina. Este trabalho se integra ao grande projeto de pesquisa, de longa duração denominado “História do Ensino de Língua Portuguesa na região de abrangência da UFFS – Chapecó – SC³” que tem por propósito descrever e analisar como e quais são os saberes que funcionam na constituição e (trans)formação do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, investigando como o fazer pedagógico vem sendo afetado pelas condições de produção socioeconômicas e acadêmicas vigentes em cada momento histórico, bem como se as concepções teórico-conceituais e metodológicas que têm servido de base para propostas de ensino e que norteiam os documentos oficiais têm ressonâncias no discurso de sujeitos professores de língua portuguesa.

As discussões sobre o uso do livro didático em sala de aula são sempre fervorosas, porém dispomos de poucas pesquisas e análises de livros didáticos pelo viés da AD, o que dificulta o melhor aproveitamento desse material de auxílio didático e pedagógico para o ensino-aprendizagem.

Não obstante, o problema do funcionamento da noção de língua imaginária apresenta-se quando permeia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna, pois a língua imaginária provoca estranhamento sobre o real, uma vez que, segundo Souza e Orlandi:

A língua imaginária não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real, ou seja, a língua imaginária obriga a passar por coerções, estabelecendo paradigmas e controlando o uso e a forma da língua, além de negar o real histórico do contato entre línguas. (SOUZA, ORLANDI, 1988, p. 30)

A partir deste estudo, compreendemos e refletimos sobre as noções de língua que estão em funcionamento no livro didático, visando auxiliar professores de língua portuguesa da rede pública de ensino. Desta maneira, contribuindo para a sociedade no quesito formação de professores, pois é um momento que se configura como crucial para a formação do sujeito professor, que desempenha e/ou desempenhará papel de enorme relevância social.

³ Partimos do pressuposto de que é preciso olhar para o “vem antes” e compreender como a história de uma disciplina vai se constituindo e de que modo, nessa história, ressoa o que vem antes, ou seja, é necessário olhar para como a memória funciona, atualiza-se e é resignificada em cada contexto sócio-histórico-ideológico no qual outros sujeitos e outros saberes significam constituindo um espaço para a heterogeneidade.

1. História de uma disciplina curricular

Escolarizar um conhecimento, de acordo com Soares, “é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola”. (2002, p.155). Logo, sabemos que o português, ou a língua portuguesa atualmente é instituída como um saber a ser ensinado e aprendido na escola e constitui-se como um componente curricular que passou a fazer parte do currículo do aluno no processo de ensino aprendizagem no Brasil.

Podemos analisar essa instituição da língua portuguesa retomando um longo percurso histórico pelo qual este “saber” percorreu. Inicialmente, a escola se instituiu como uma instituição burocrática onde os procedimentos realizados por esta instituição demandavam ações formalizadas, uma vez em que o conhecimento passa a ser burocratizado, ou seja, transformado em currículo.

Para tanto, ao voltarmos nossos olhos para este percurso histórico verificamos que o português teve uma inclusão tardia no currículo escolar. Historicamente, verificamos que no Brasil colonial predominavam três línguas, chamadas línguas de cristianização: a língua geral que era uma mistura de uma língua indígena com o português e configurava-se como uma língua de comércio, o português que era utilizado, segundo Soares (2002), como instrumento de alfabetização, utilizado para ensinar a ler e escrever, mas ainda não se configurava como um componente curricular pelo fato de que o estatuto escrito encontrava-se precário, além de possuir pouco valor como bem cultural e, por fim, o tupi, uma língua indígena também utilizada pelos jesuítas para a catequização. Nesse contexto a política linguística era secundária, assim que o que interessava para os colonizadores era o capital e não a língua.

Entretanto, algumas medidas tomadas por Marquês de Pombal como a expulsão dos jesuítas nos anos 50 do século XVIII e sua política linguística “tornou ele obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas[...]” (SOARES, 2002, p.159). A partir da reforma pombalina, a língua geral muito utilizada passa a ser proibida bem como quaisquer outras línguas, pois se entende que se domina um povo por sua língua, por isso prevalece a língua do colonizador.

Essas medidas tomadas consolidaram e valorizaram a constituição do uso da língua portuguesa na escola, que deveria ser ensinada com o auxílio de gramáticas latinas, pois além de ser utilizado para ensinar as duas habilidades de ler e escrever introduz-se como componente curricular o estudo da gramática portuguesa.

A partir das políticas linguísticas tomadas nesse período, surge um equívoco, pois “[...] durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da

língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia.” (HOUAISS, 1985: 25-6 apud SOARES, 2002, p. 162, grifos do autor).

Soares (2002) aponta que retórica, poética e gramática fundiram-se em uma única disciplina que passou a se chamar português, uma vez em que esta disciplina manteve a tradição da gramática, retórica e poética até meados dos anos 40 do século XX. Salientamos que nesse período a “clientela” da escola era ainda uma pequena parcela da população ou conforme Soares os “filhos-famílias”, os filhos da burguesia.

Não obstante, o material didático utilizado para se ensinar a disciplina agora tida como português eram basicamente as gramáticas, que eram conteúdos autônomos no ensino da disciplina, e as coletâneas de textos, que abarcavam apresentação de autores consagrados que não continham nada além disso, nem mesmo comentários, exercícios ou explicações. Esses manuais didáticos fizeram-se presentes na escola até as primeiras décadas do século XX.

Nesse contexto, Soares (2002) ressalta que a concepção de professor da disciplina de português era “[...] aquele a quem bastava que o material didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios para os alunos.” (p.166)

Somente a partir dos anos de 1950 ocorreu uma mudança significativa no conteúdo da disciplina de português e no próprio alunado que ocupava as bancas escolares. Foi nesse momento que a instituição escola passou por um processo de redemocratização, ou seja, a escola tornou-se uma instituição verdadeiramente democrática, pois de acordo com Soares “[...], democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-famílias”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos de trabalhadores - nos anos de 1960[...]" (2002, p.167)

Portanto, essa nova camada da sociedade que passou a povoar as bancas escolares acarretou que os números de alunos triplicaram, então surgiram novas concepções de professores, pois com o aumento de alunos, aumenta-se a demanda de professores, o que implica na mudança do material didáticos que passam a incluir exercícios. Logo, todas essas mudanças significativas ocasionam a desvalorização e depreciação do docente que leciona com condições de trabalho precárias, exigindo novos métodos que “obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.” (SOARES, 2002, p.167). Como material didático, destacam-se nos anos de 1950 as *antologias* em que os conteúdos eram graficamente separados, onde a gramática apresentava-se numa metade do livro e os textos na outra metade.

Instituiu-se no início dos anos de 1970, a Lei 5692/71 que impôs uma mudança radical em que:

O ensino deveria qualificar para o trabalho e no que se refere ao ensino da língua, dar-se-ia “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa estava pautado em duas concepções de linguagem: “o normativismo, concepção subjacente à língua como expressão da cultura brasileira, e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação” (VISIOLI, 2004, p.35 apud LUZZA, 2015, p.27, grifos do autor).

Durante a intervenção militar, de 1964 a língua exerceu papel utilitarista e tecnicista, abordada em duas concepções de língua a normativista e estruturalista, quando ensino se transformou no principal instrumento para a qualificação e preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, isto é, a educação é tomada de acordo com os objetivos da ideologia militar.

Posto que a escola funcionava e funciona como um aparelho ideológico de estado, pois de acordo com Althusser “[...]. Ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal) a «falar bem» aos operários, etc.” (1998, p.21, grifos do autor).

A ideologia permanece quando ela é reproduzida e cabe à escola como um aparelho ideológico de estado a função de reproduzir ideologias dominantes, por exemplo, a do bem falar e do bem escrever que estabelece um imaginário de língua ideal que rejeita qualquer tipo de variações da língua posta em uso. Althusser postula ainda que:

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscienciosamente» a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários»), etc.... (ALTHUSSER, 1998, p.22, grifos do autor)

Assim que a escola se constitui como um aparelho ideológico de estado, o material didático elaborado para situações escolares coletivas (salas de aulas), ou individuais (em casa), também é interpelado pela ideologia e foi no período militar de 1964, como afirma Soares (2002) que “[...] pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral e seus usos cotidianos.” (p. 170). Além da enorme quantidade de ilustrações que pairam sobre os livros didáticos com o desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil.

E finalmente introduziu-se a partir de 1960 novas disciplinas ao currículo de dos Curso de Letras, inicialmente a Linguística, e adiante a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística

Textual, a Pragmática e a Análise do discurso que chegam as escolas segundo Soares “aplicadas” ao ensino de língua materna somente nos anos de 1980. Disciplinas estas que reformularam o ensino-aprendizagem de língua materna, propondo novas ou outras concepções de língua.

Em 1998, cria-se o Guia de livros didáticos por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático em que traz sugestões de livros didáticos para todos os níveis sujeitos a aprovação ou não as obras selecionadas.

A partir dessas novas concepções de língua, em 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõe-se uma reformulação no Ensino Médio e com a contribuição das teorias linguísticas, o texto ganha ênfase e passa a ser utilizado como objeto de análise e de ensino.

Com o advento dos estudos linguísticos, verifica-se uma filiação às teorias da enunciação, que segundo Surdi (2010) “trazem à tona uma perspectiva enunciativa, bem como a Análise do Discurso, que mostra que é preciso ver a língua como um dispositivo de inserção social” (p. 124). No próximo tópico apresentamos a história concisa do livro didático e a maneira de como esse objeto de estudo foi (re) significando-se até o presente momento.

O livro didático de língua portuguesa que conhecemos hoje, é um material essencial para o processo de ensino-aprendizagem e foi historicamente construído. Assim que, sofreu mudanças significativas juntamente com a língua portuguesa ao longo de seu percurso histórico.

Como afirma (Fregonezi, 1997, p.128 apud Dias, 2010, p.133) os materiais de ensino de Língua Portuguesa transformaram-se historicamente, pois até na década de sessenta era comum a utilização de uma antologia e uma gramática. Eram esses dois materiais que o ensino de língua portuguesa tinha como apoio didático: as antologias constituídas por uma coletânea de textos sem nenhuma orientação ao professor ou questões elaboradas e as gramáticas elaboradas para o uso exclusivo do aluno.

O século XX foi um período significativo, pois começam a aparecer teorias, filosofias e a elaboração dos livros didáticos. Na década de 70 o livro didático começa a abordar um modelo novo de análise da linguagem. Atualmente os livros didáticos buscam contemplar as novas teorias, porém ainda faltam segundo Dias (2010) “atividades de exploração e uma metodologia mais eficientes para o ensino do vocabulário.” (p.137)

Logo, um dos principais problemas que enfrentam docentes que trabalham com o livro didático é a falta de fundamentação teórica desses profissionais o que corrobora para o desencantamento para com a profissão professor. Porém, com a adoção dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa os livros didáticos utilizados nas salas de aulas brasileiras se embasam nas teorias dos gêneros textuais/discursivos.

Portanto, preconiza-se que o ensino de recursos expressivos da linguagem oral ou escrita seja pautado no conhecimento necessário para que os mediadores do ensino-aprendizagem de língua portuguesa consigam adaptar suas atividades linguísticas. Só assim haverá interação do sujeito professor com o livro didático e conseqüentemente interação para com o aluno. Desenvolvendo a análise crítica dos professores aos materiais que lhe são dados para o trabalho. E o livro pode então tornar-se um suplemento para a prática pedagógica.

Por todos os pressupostos citados anteriormente esta pesquisa buscou incentivar o trabalho com o livro didático como suporte teórico e metodológico de qualidade para o ensino de língua portuguesa e ainda possibilitando

Desmistificar a ilusão (cf. Pêcheux, 1975) do livro didático enquanto depositário de um saber imutável, hierarquizado, pode levar alunos e professores a refletirem sobre uma tradição herdada da atividade didática muito dirigida, em busca da adoção de uma atitude crítica em relação à confortável posição de encontrar um saber “organizado”, com tudo em seus devidos lugares, como manda o senso comum. (DIAS, p.122, grifos do autor)

2. A língua para a Análise do Discurso (AD)

Segundo o dicionário de português Houaiss (2016), o significado de língua é definido como um “Conjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita peculiar a uma coletividade: a língua portuguesa. Sistema de vocabulário e sintaxe usado em determinada época, por certos escritores[...] (p.60)”.

Essa definição de língua enquanto sistema condiz em partes com a definição de língua a partir dos estudos de Saussure (1999), um dos principais fundadores da Linguística, pois de acordo com o Dicionário de linguística na definição de língua encontramos a seguinte proposição: “um dos princípios essenciais de F. de Saussure, fundamental para a linguística moderna, é a definição de língua como um sistema de signos.” (DUBOIS, 2006, p.379), postulando ainda que definir a língua é uma fonte de ambigüidades.

Já para a Análise do Discurso⁴, a língua possui um caráter singular, uma vez em que seu objeto de estudo é o discurso. A teoria discursiva compreende a história, o sujeito, a ideologia, o sentido e o discurso. Focamos na noção de língua para o campo discursivo, que como Ferreira

⁴ A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

afirma (2000) “língua e discurso nem sempre andaram juntos” (p.194), porém com os estudos do mestre da Análise do Discurso Michel Pêcheux se introduz a noção de equívoco “como fato linguístico estrutural, o que abriu, por consequência, lugar para tratar da noção real da língua, derivada da psicanálise.” (FERREIRA, 2000, p. 195).

Ferreira (2000) aponta que a noção língua para a Análise do Discurso é heterogênea, instável e contraditória, assim que esta concepção de língua para o analista de discurso será distinta da concepção de língua para o linguista como citamos acima. A língua para o analista de discurso “é vista em sua condição de materialidade é um dos elos do tecido discursivo” (FERREIRA, 2000, p.196), e o analista irá analisar o funcionamento ideológico e consequentemente as formas materiais que estão inseridas neste funcionamento.

Nesta condição, a língua é autônoma, não mais considerada um sistema fechado e passa a ser um modo singular de produção de sentidos, que permite, a falha, o deslize para a produção de sentidos.

Assim que, AD nega a sistematização da língua e lança outro olhar em sua interioridade feita por Saussure, mas reconhece além da língua em sua interioridade também sua exterioridade da língua e as relações para a produção de sentidos. O que torna a AD complexa por caracterizar-se por uma atividade entre dois terrenos distintos, porém estreitamente relacionados: o linguístico e o extralinguístico. Voese (2002) fomenta ainda que:

Assim, não é só o enunciado, enquanto materialidade lingüística, o foco de interesse da Análise do Discurso, mas também as condições de sua produção. Explicando melhor: embora parta da descrição do discurso, o analista o faz sempre com o olhar dirigido na direção das circunstâncias de sua enunciação, ou seja, a Análise do Discurso faz uma análise do material lingüístico, tendo, porém, como objetivo revelar os condicionamentos extra-lingüísticos. (VOESE, 2002, p.191)

Portanto, a AD alcança um espaço muito abrangente e complexo, uma vez que seu objeto o discurso que é complexo e dinâmico. Por isso essa área pode contribuir para o ensino, já que poucas pesquisas de AD são aproveitadas nos níveis fundamental e médio.

3. Analisando o livro didático

3.1 *Língua Portuguesa*, de Roberta Hernandez e Vima Martin

O presente livro intitulado *Língua Portuguesa* (2013) inscreve-se em um período que o livro didático assume papel de suma importância para o ensino da disciplina curricular Língua Portuguesa e Literatura, já que a partir desse momento esse papel legitimado ao livro didático não se estende somente ao dever de oferecer textos para a leitura, mas também oferecer orientações didáticas e metodológicas tanto para o ensino (professor) como para a aprendizagem (aluno).

Apresentamos, a título de ilustração, a imagem da capa dos três volumes da coleção de livros didáticos analisada, que por uma primeira análise das imagens nas capas dos livros aborda-se essa disciplina de maneira diversificada que busca abarcar diferentes culturas, como demonstra na figura 1.

Figura 1 – Capa do Livro Didático Língua Portuguesa – Língua Portuguesa – Ensino Médio



Fonte: HERNANDES; MARTIN. (2013).

Logo, ao folhear as primeiras páginas como primeira informação sobre o livro encontramos a formação acadêmica das autoras. Roberta Hernandez Alves é Licenciada, Bacharel e Mestre em Letras com Doutorado em Letras, Área de concentração em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo e há quinze anos é professora de Língua Portuguesa

em escolas de rede pública e particular da cidade de São Paulo. Atualmente, é professora de Literatura e coordenadora de Língua Portuguesa na rede particular de ensino.

Tal como, Vima Lia Martin que é Bacharel e Mestre em Letras com doutorado em Letras na Área de concentração em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, atuou por dez anos como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e atualmente é professora do Curso de Letras da USP (Universidade de São Paulo).

Por conseguinte, as autoras apresentam o livro e salientam aos alunos que ao escrevê-lo buscaram utilizar-se de uma linguagem mais acessível, escolheram textos motivadores e de gêneros variados propondo atividades interessantes de modo que o aluno possa “refletir” sobre o português, língua que fala e com qual escreve e também sobre as literaturas que são escritas nessa língua.

A denominação do termo *unidade* pode ser constatada no manual prontamente na apresentação do sumário, unidades essas entendidas, nesse trabalho, como unidades discursivas. Essas unidades principiam-se por um texto verbal ou imagético relacionado ao tema que será trabalhado.

A Literatura é trabalhada nas três primeiras unidades dos livros, compostas por onze capítulos nos dois primeiros volumes e por nove no terceiro. A parte de Gramática está organizada em três unidades e dez capítulos no volume 1, duas unidades e doze capítulos no volume 2 e três unidades e oito capítulos no volume 3. O eixo da Produção de textos está organizado em quatro unidades e nove capítulos, no livro 1; três unidades e quatro capítulos no livro 2; três unidades e seis capítulos no livro 3.

O Manual do Professor (MP) se divide em quatro partes: “Fundamentação teórico-metodológica”, “O trabalho com competências e habilidades”, “Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente”, “Respostas das atividades e referências”. Da fundamentação teórico-metodológica assumida para as três partes.

Além disso, a seguir apresentamos a Figura 2, que mostra como o livro está disposto em três partes que podem ser trabalhadas de maneira independente, onde a primeira parte apresenta-se como *Novos Rumos para o Ensino Médio* que trata dos Currículos para o Ensino Médio e das habilidades e competências. Já a segunda parte evidencia a *Concepção de Ensino* em que discorre-se sobre os pressupostos teórico-metodológicos para a prática da leitura, do uso da língua, da oralidade, produção de textos e ainda sobre a estrutura da coleção, os conteúdos dos volumes e a avaliação. E como terceira e última parte aborda-se as *Orientações, sugestões didáticas e gabaritos* propostas para cada unidade.

Figura 2 – Sumário do Livro Didático Língua Portuguesa – 3º ano

The image shows the table of contents of a didactic book for Portuguese Language, 3rd grade. The left page is titled 'sumário' and is divided into three main sections: 'Parte 1: NOVOS RUMOS PARA O ENSINO MÉDIO', 'Parte 2: CONCEPÇÃO DE ENSINO', and 'Parte 3: ORIENTAÇÕES, SUGESTÕES DIDÁTICAS E GABARITOS'. The right page shows a detailed table of contents for 'UNIDADE 2' and 'UNIDADE 3', listing chapters and their respective page numbers.

Partes	Conteúdo	Página
Parte 1	NOVOS RUMOS PARA O ENSINO MÉDIO	
Parte 2	CONCEPÇÃO DE ENSINO	
Parte 3	ORIENTAÇÕES, SUGESTÕES DIDÁTICAS E GABARITOS	
UNIDADE 2	Capítulo 1 - Segunda geração modernista	88
	Capítulo 2 - A literatura brasileira e a formação da literatura africana e lusófona	83
	Capítulo 3 - Variedade, elementos paratextuais	85
	Capítulo 4 - Anota	88
UNIDADE 3	Capítulo 5 - Prova e poesia do século XX	90
	Capítulo 6 - Teatro brasileiro nos séculos XX e XXI	91
	Capítulo 7 - Poemas: canção em homenagem	89
	Capítulo 8 - Contos da ficção contemporânea em língua portuguesa	94
	Capítulo 9 - Contos de época contemporânea em língua portuguesa	96
	Capítulo 10 - Ilustrações sonoras	92
	REFERÊNCIAS	112

Fonte: HERNANDES; MARTIN. (2013).

4.2 Analisando discursos

Partindo da premissa substancial de que o livro didático é interpelado por infinitos discursos, direcionamos nosso olhar “outro”, como diria Pêcheux, para a análise do funcionamento discursivo das noções de língua imaginária e língua fluida em nosso *corpus* de análise. Apresentando como problema que norteia nossa pesquisa a constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa, hipótese discursiva essa que buscamos discorrer e comprová-la a partir do estudo realizado, para posteriormente compreender como esse discurso funciona e como ele opera na produção de sentidos conforme as condições de produção.

Dito isso, recortamos do interior da coleção de livros didáticos discursos os quais julgamos pertinentes para nosso estudo e que contemplassem nossos objetivos. No que diz respeito à pesquisa, elaboramos dois quadros de grande valia para o desenrolar das análises, dispostos para expor de maneira clara e sucinta os discursos coletados do material didático analisado, dados esses entendidos neste trabalho, como sequências discursivas e classificadas de acordo com as noções de língua em que se filiam.

Ademais, investigamos nossas indagações tomando como objeto a língua no livro didático, amparados pelos estudos e contribuições de Eni Puccinelli Orlandi, uma das precursoras da Análise do Discurso no Brasil, de linha francesa.

4.2.1 O funcionamento da língua imaginária constituído no livro didático

O discurso nos assujeita, ou seja, nos interpela, pois somos constituídos por discursividades, o que geralmente pela visão de muitos passa despercebido, ou melhor, enquanto sujeitos socialmente produzidos não temos domínios sobre as ideologias que nos permeiam. Deste modo, o discurso não é algo isolado, por isso propomos lançar um outro olhar de enfoque discursivo sobre os discursos que circulam na coleção de livros didáticos Língua Portuguesa.

Logo, a noção de língua imaginária nas palavras de Orlandi (1988) “obriga a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua” (p.30), com tal força nos livros didáticos como também na escola na qualidade de aparelho ideológico do estado, retomando Althusser, impondo uma unicidade para a língua.

Nesses termos, partimos de nosso problema inicial e recortamos sequências discursivas relevantes ao estudo, analisemos esse discurso no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Recorte discursivo I.

NORMA/ERRO/CORREÇÃO
SD1 – O falante do português brasileiro identifica essa redundância e é comum que, em usos menos monitorados da língua , tanto oral quanto escrito, algumas das regras de concordância sejam abandonadas , sem prejuízo da comunicação. (3º ano, 2013, p.76)
(Parte 1 - GRAMÁTICA)
SD2 – A ausência de concordância entre o verbo e seu sujeito, nesse caso, não fica evidente para muitos dos usuários da língua, diferentemente do que ocorre quando se trata de construções como “eles não trouxe os documento”, em que a orações está na ordem direta. Em casos semelhantes, os falantes mais letrados costumam apontar essa ausência de concordância como erro , do que decorre a consideração desse aspecto um fator de discriminação linguística e textual. (3º ano, 2013, p.76)
(Parte 1 - GRAMÁTICA)
SD3 – Portanto, é preciso conhecer as principais regras de concordância prescritas pela gramática normativa para utilizá-las em situações em que o contexto comunicativo exigir o emprego de um registro mais monitorado da língua . (3º ano, 2013, p.76)
(Parte 1 - GRAMÁTICA)
SD4 - Como vimos, quando a oração está na ordem direta (sujeito+verbo+complemento), os usuários das normas urbanas de prestígio costumam identificar mais facilmente a não obediência às regras de concordância verbal , em construções como “Os produtos já chegou”.
(3º ano, 2013, p.80)

SD5- Embora a divergência entre o uso e a **prescrição normativa** quanto à regência de alguns verbos seja bastante evidente, mesmo entre **os falantes mais letrados**, convém observar a regência verbal **prescrita pela tradição gramatical** em **contextos mais formais** de comunicação, sobre tudo em textos escritos mais monitorados. Se você sentir a necessidade de verificar a regência tradicional de algum verbo não deixe de consultar **um manual de gramática** ou mesmo um dicionário, fundamentais para o esclarecimento de dúvidas dessa natureza.

(3º ano, 2013, p.168)

(Parte 1 - GRAMÁTICA)

SD6 – Como consequência do uso pouco convencional do português na internet, surgiu o **temor** de que a **língua estivesse em perigo**, pois os jovens, principais usuários dessa linguagem, poderiam **“desaprender” a escrita, na norma-padrão do português e passar a usar uma linguagem incompreensível em textos produzidos** em outros suportes e para outros fins.

(2º ano, 2013, p.60)

(Parte 1 - GRAMÁTICA)

SD7– a) Logo no início do parágrafo, o autor enumera as **convenções linguísticas** a que ele diz **obedecer para deixar a língua “penteada e engomada”**. Quais são elas?

(1º ano, 2013, p.97)

(Parte 1 - GRAMÁTICA)

Fonte: Elaborado pela autora utilizando informações constantes em HERNANDES; MARTIN, (2013).

Consideramos de suma importância para a discussão, analisarmos a constituição bem como a formulação do discurso, de maneira que venha a problematizar esses processos, baseados no já dito a partir da teoria da Análise do Discurso.

Na SD1 acima, observamos a noção de uma língua imaginária, pois pelas pistas discursivas destacadas, o falante em usos menos monitorados da língua abandona regras prescritas pela gramática normativa, ou seja, subentendesse que há uma língua mais monitorada e respectivamente usos menos monitorados concebido como desvio da norma. A partir desse discurso em funcionamento, é possível afirmar que existe uma memória coletiva de que o falante do “português brasileiro” não sabe falar português, pois em certas situações comunicativas abandona as regras prescritas pela gramática. O português brasileiro, assim denominado pelas autoras é nada mais e nada menos do que uma forma de língua imaginária,

em que oscilam dois discursos o português, imaginário herdado da colonização de Portugal e o brasileiro, língua utilizada em nosso cotidiano sujeita a atravessamentos.

Já na SD2, podemos verificar a relação entre língua e falante, em que foca-se no sujeito falante mais letrado que utiliza-se de uma variante mais prestigiada e analisa a ausência de concordância, o não cumprimento das regras como erro. Nessa perspectiva de língua, tudo o que foge da regra é visto como erro, a língua apresenta-se como um conjunto de normas e coerções que devem ser seguidas tanto quando escrita como quando posta em uso, portanto essa sistematização faz com que a língua perca sua fluidez e fixe-se como uma língua imaginária de acordo com Souza e Orlandi (1988).

Na SD3, reproduz-se o discurso do bem falar e do bem escrever. Já que julga-se ser “preciso”, necessário conhecer as principais regras “prescritas”, que devem ser estabelecidas e não devem ser alteradas, de acordo com a gramática normativa. Nessa noção a língua é sistematizada, uma estrutura fechada onde a necessidade projeta um modelo de língua ideal. Para tanto, a noção de “erro” atribui diversos sentidos para a língua que não segue a norma, bem como uma língua feia, menos monitorada e conclui-se respectivamente que os falantes dessa língua são menos letrados.

Em seguida, na SD4 partindo do que já está dito, podemos explorar esse discurso que circula no material didático, assim que faz-se uma diferenciação entre os usuários das normas urbanas de prestígio. Por que é que existem normas urbanas de prestígio? A resposta não é simples, uma vez em que a língua passou pelo processo de escolarização e foi incluída ao currículo escolar tardiamente, e quando inclusa quem tinha acesso à escola e as normas da língua, a princípio, foram algumas camadas privilegiadas da sociedade, onde a população urbana também inseriu-se, já a população rural e os filhos dos trabalhadores tiveram acesso à escola e as normas da língua tardiamente, somente a partir dos anos de 1950, onde a escola é redemocratizada.

As autoras postulam também que esses usuários urbanos identificam facilmente a não obediências das regras de concordância, por essa perspectiva a língua se apresenta como uma lei que deve ser obedecida. Com base nessa análise verificamos uma FD (Formação discursiva), que constitui-se por ideologias que circulam sobre tal discurso e corroboram para a constituição de um imaginário de língua ideal.

Não obstante, ainda na SD5 encontramos definições de língua que materializam o imaginário em funcionamento, como prescrição normativa, falantes mais letrados e tradição gramatical. Mediante as pistas discursivas do que já está posto, torna-se significativo ressaltarmos que nessa sequência discursiva as autoras pautam-se pela tradição gramatical e

ainda recomenda-se que quando surgir dúvidas enquanto a regência tradicional dos verbos consulte-se um manual de gramática ou um dicionário, o que reforça o imaginário de língua presente, pois a língua é abordada de maneira fechada, pronta e acabada que quando surgem dúvidas uma gramática (registro escrito de uma língua) dará conta, o que de fato não é verdade, pois a língua pautada pela teoria discursiva, conforme Souza e Orlandi (1988) não cabe no arcabouço de formas e sistemas. Visto que, para nós, neste trabalho, enquanto analistas de discurso partimos da ideia, como se não existisse dicionário.

Sobre a SD6, podemos atribuir por meio da palavra “desaprender” diversos sentidos e ideologias que circulam nesse “temor” em não se utilizar de uma norma-padrão do português, o que materializa o discurso de uma língua imaginária que sobrepõe-se sobre o uso de uma língua coloquial de maneira hierárquica, uma ideologia dominante que prescreve e propaga o mito de que os jovens só conseguirão oportunidades na vida se dominarem as regras da norma-padrão do português. Esse mito comprova as relações de poder estabelecida pela língua, esboçadas de acordo com Souza e Orlandi (1988) a partir da seguinte afirmação: “A língua imaginária não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real.” (p.30)

Por fim, na SD7, que pede para os alunos apontarem convenções linguísticas que o autor enumera para deixar a língua “penteada” e “engomada”, caracteriza a língua a partir dos adjetivos empregados “penteada e engomada” em que opera a noção de língua imaginária de maneira metafórica, assim que funciona de maneira rígida, organizada, estruturada e homogênea.

De acordo, com a análise discursiva do Quadro 1, conseguimos trazer para nossa discussão sequências discursivas, as quais se relacionam umas com as outras, onde materializa-se e constitui-se o discurso do imaginário de língua em funcionamento que se completa com o discurso da língua imaginária na coleção de livros didáticos. Constatações essas que nos servem como sustentação para a presente pesquisa, reforçando os pressupostos teóricos sobre a noção de língua imaginária em Souza e Orlandi (1988) que “[...] apaga a língua e os sentidos próprios, já que falante, língua e sentido são inseparáveis e se condicionam mutuamente”. Deste modo, a língua imaginária também contribui para o apagamento de variedades e línguas minoritárias.

4.2.2 O funcionamento de língua fluida nas entrelinhas do livro didático

Os estudos da Análise do Discurso não ignoraram os estudos até então realizados pela Linguística, ciência essa reconhecida no século XX, mas partiram da noção de língua de Saussure para lançar um outro olhar para a língua.

Desta maneira, a noção de língua fluida postulada por Souza e Orlandi (1988) concebe a língua como um conjunto aberto, pois a mesma sofre atravessamentos. Neste ponto de vista, já que como diria Saussure cria o objeto, analisaremos nosso objeto de estudo, o discurso e seus atravessamentos em funcionamento em nosso *corpus* de análise: coleção de livros didáticos de língua portuguesa.

Tomado como objeto de nosso estudo para a presente pesquisa, analisaremos o discurso em funcionamento no Quadro 2, a continuação.

Quadro 2 – Recorte discursivo II

VARIAÇÃO/ADEQUAÇÃO
<p>SD8 - Leia a tira a seguir para perceber como o conhecimento sobre concordância foi utilizado para gerar humor do texto.</p> <p>Figura 3.</p> <ul style="list-style-type: none">• Em sua opinião, a fala do rato pode ser considerada adequada a situação? Justifique.• Como o humor é construído na tira? <p>(3º ano, 2013, p.74)</p> <p>(Parte 1 - Gramática)</p>
<p>SD9 - Isso significa dizer que textos escritos podem incorporar diversos elementos da modalidade oral da língua, como reduções de palavras (pra, cê, né), marcadores conversacionais – recursos que servem para auxiliar a interação entre as pessoas quando elas falam (então, tipo assim, daí, entende?, sabe?, certo) - , além de elementos bastante presentes na fala popular (gírias, frases feitas, provérbios, ditos, populares, etc.) e que procuram, por meio desses usos e de objetivos previamente estabelecidos, “imitar” a coloquialidade da fala espontânea.</p> <p>(1º ano, 2013, p.59)</p> <p>(Parte 1 – Linguagem da internet)</p>
<p>SD10 – A variação linguística é fenômeno próprio das línguas, inerente a elas. Por isso, não é possível dizermos que uma forma variante seja mais ou menos correta que a outra. As formas variantes são sempre formas possíveis de usos linguísticos, mas precisamos não perder de vista que a variação linguística gera, sempre, uma avaliação social, porque a língua e sociedade são elementos inter-relacionados. Por esse motivo, precisamos estar cientes da necessidade de saber fazer adequação da variedade usada e da situação de comunicação da qual participamos.</p> <p>(Parte 1 – Variação linguística)</p>

Fonte: Elaborado pela autora utilizando informações constantes em HERNANDES; MARTIN, (2013).

Observe a SD8, apresentada no Quadro 2, que pede aos alunos que na opinião deles, considerem a fala do rato como adequada à situação ou inadequada, solicitando que posteriormente justifiquem suas respostas. Lançando nosso olhar discursivo sobre esse questionamento é interessante discutir a partir dessa sequência discursiva o funcionamento de uma língua fluida, uma vez em que considera-se a situação de comunicação, ou o espaço de enunciação da tira em que permite deslize para a produção de um sentido veja a Figura 3 abaixo, visto como cômico.

Figura 3 – Tira SD8



Fonte: HERNANDES; MARTIN. (2013).

Logo, nesse sentido a palavra adequação remete a uma materialidade do discurso de uma língua em movimento, sujeita a transformações, porém isso não se confirma, assim que no gabarito do professor as autoras respondem a essa questão afirmando que essas alterações na

fala do rato indicam a falta de concordância evidente em um uso menos monitorado, preconizando que o uso menos monitorado da língua quebra a expectativa, visto que a intenção é causar “boa impressão”. Desta maneira, o humor da tira surge justamente do objetivo frustrado por ter usado uma variedade de menor prestígio.

Consequentemente, o discurso da língua imaginária, como tratamos anteriormente, funciona de maneira camuflada e utiliza-se de uma noção de língua fluida para gerar humor e preconizar que deve-se utilizar uma variedade de maior prestígio social para causar “boa impressão”. Neste caso, a adequação desliza para outro sentido que é a norma, a regra, que marcam os pontos de deriva na fala do rato como erro e tem por intuito minorizar, ainda mais as variedades de menor prestígio social, em outras palavras mascara o discurso para posteriormente construir de maneira gradativa o real discurso.

Por outro lado, na SD9 temos a noção de língua fluida quando considera-se os múltiplos movimentos da língua como as reduções de palavras e a fala popular no texto escrito, mas salientam Hernandez e Martin (2013) que o uso dessa língua tem objetivos previamente estabelecidos, pois busca “imitar” a coloquialidade da fala espontânea. Entre meio, a afirmação postulada pelas autoras verificamos a materialidade do discurso do uso da língua fluida dado que aborda a fala espontânea. Entretanto, apresenta um ponto de deriva onde emergem diversos sentidos, em que essa noção de língua funciona como estratégia de persuasão de determinada comunidade de fala.

Na SD10, que trata da variação, fenômeno linguístico esse que pressupõe uma língua fluida, noção que põe em funcionamento mudanças contínuas em uma língua. Nota-se que apesar de toda a discussão sobre a variação linguística, nessa sequência é possível analisarmos que a explicação das autoras desliza sob um ponto de deriva, pois partindo do funcionamento da língua fluida enuncia-se a variação linguística como um fenômeno das línguas que sofre uma avaliação social, esse ponto configura-se como um ponto de deriva em que o sentido da necessidade de saber fazer adequação de uma língua ideal se sobressai.

4. Considerações finais

Diante das análises apresentadas, do embasamento teórico que abordamos (principalmente no que se refere à AD) e das análises propostas nesse estudo, acreditamos que fica evidente que a coleção de livros didáticos de língua portuguesa analisada contém uma discursividade dominante. Consideramos também que essa discursividade dominante, ou seja, o imaginário de língua apresenta-se com maior regularidade.

Para tanto, nesse breve trabalho, conseguimos analisar a constituição ou a materialidade linguístico-discursiva dos sentidos que emergem a partir dos deslizos que nos permitiram compreender que o funcionamento discursivo do imaginário de língua apresenta maior regularidade nas seções do livro em que trata de gramática, porém não obstante, também quando trata da noção de língua fluida por meio da inadequação e variação que desliza para outro sentido, materializando a língua imaginária que conforme Souza e Orlandi (1988) não é inofensiva, pois tem retorno sobre o real, assim que modela-o.

Diante do exposto, ao concluirmos este estudo percebemos que foi possível alcançarmos os objetivos iniciais da pesquisa, dado que analisamos a constituição do imaginário de língua em livros didáticos de língua portuguesa. Também, constatamos que nossas hipóteses discursivas se confirmaram, uma vez que percebemos a partir da análise dos discursos em funcionamento que a coleção de livros didáticos está interpelada por discursos que circulam. Por fim, concluímos que a noção de língua imaginária tenta homogeneizar a língua, logo essa opacidade opera para mascarar e naturalizar o dizer. Acreditamos ainda, que a indagação de pesquisa foi resolvida, já que analisamos os discursos em funcionamento na coleção de livros didáticos com base na fundamentação teórica da Análise do Discurso.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- DIAS, Eliana. Livro didático: Do surgimento às mudanças atuais. Uberlândia: *Anais do II Seminário de Pesquisa do Nupepe*, 2010.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*; trad. Frederico Pessoa de Barros [et al]. SP: Cultrix, 2006.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: *Editora da Universidade/UFRGS*, 2000.
- HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2013.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2016.
- LUZZA, Daiana. *Funcionamento discursivo em orientações ao professor no livro didático: onde habita a interdição* 2015. 82 f. Dissertações (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.
- ORLANDI, Eni. Puccinelli. SOUZA, T. C. C. *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem*. In: ORLANDI, E. P. Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SOARES, Magda. *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história e perspectivas de ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- SURDI DA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.
- VOESE, Ingo. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?) *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, 1, p 187-210, jul/dez. 2002.

RESUMEN: Este trabajo tiene por finalidad analizar la constitución del imaginario de lengua en la colección de libros didácticos de lengua portuguesa intitulada “Lengua Portuguesa”, (2013), de Roberta Hernandez y Vima Martin, escogido de acuerdo con la reglamentación del (PNLD) Programa Nacional del Libro Didáctico, de 2015, por profesores de la escuela estadual de Santa Catarina de la ciudad de Coronel Freitas – SC. De esto modo, contamos con el embasamiento teórico y los estudios del Análisis del Discurso (AD), específicamente con las contribuciones de Souza y Orlandi (1988) entre otros nombres renombrados del área, así que tratamos de la noción de imaginario de lengua bajo el enfoque del Análisis del Discurso de línea francesa en dialogo con la Historia de la Ideas Lingüísticas en Brasil. Uno de los principales objetivos con la elaboración de este trabajo es comprender el funcionamiento de la noción de lengua imaginaria en nuestro *corpus* de análisis, además de construir una secuencia discursiva a partir del análisis de la colección de libros didácticos. La metodología aplicada para la realización de este estudio lleva en consideración el presupuesto inicial de que el libro didáctico, así como los sujetos envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno y profesor) es interpelado por infinitos discursos que circulan, es decir, por la noción de lengua imaginaria y lengua fluida. Tal constatación, puede ser entendida como un discurso que aún permanece en las entre líneas del material didáctico y busca sustentarse por medio de discursos disfrazado y una memoria colectiva de la tradición gramatical, que preconiza la lengua como ideal, estructurada por un conjunto de normas y reglas gramaticales, producto de una construcción sociohistórica que no permite considerar la lengua en cuanto estado gaseoso.

PALABRAS CLAVE: Discurso; Lengua Imaginaria; Lengua Fluida; Libro Didáctico.