



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **POR UM PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: A MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DA PRÁTICA DISCURSIVA DO RELATO**

Mariane Portal da Costa<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Pará  
marianeportal@outlook.com*

### **RESUMO**

O estudo identificou o conflito de sujeitos nas práticas discursivas de língua Portuguesa em sala de aula no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e, assim propor outra abordagem educacional através da identificação dessas revelações, perpassando pelo emprego do paradigma educacional emergente. Dessa forma, a metodologia do trabalho iniciou por meio da materialização discursiva do relato de alguns alunos em relação ao gosto das aulas de língua portuguesa e à crença de que língua portuguesa “é difícil”, provenientes, algumas vezes, da prática pedagógica do professor. O instrumento utilizado como ferramenta da pesquisa foi entrevista. A análise dessas entrevistas foi feita por meio de uma interpretação dos indicadores coletados de duas das sete perguntas elencadas. Como embasamento teórico, adotei os estudos da Análise do Discurso Francesa – de Linha Foucaultiana. Na fundamentação, a Análise do Discurso contribuiu no sentido de considerar o pressuposto enunciativo-discursivo, em que o discurso e o contexto de produção dos textos requerem um *ser sujeito* de suas próprias histórias nas trocas comunicativas e, desta forma, adentrando no ensino de Língua Portuguesa por *outro olhar* para o conflito dos sujeitos nas práticas discursivas em sala de aula, considerando o paradigma educacional emergente no solo Epistemológico.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Prática Discursiva; Paradigma Educacional Emergente; Ensino.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação da linha de Saberes Culturais e Práticas Educacionais da Amazônia na Universidade do Estado do Pará. Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia e em Educação Especial pela Universidade da Amazônia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

(83) 3322.3222



## 1 INTRODUÇÃO

Pensar no *ser sujeito*, (GERALDI, 2011), é fazer um estudo do *ser sujeito* que não é apenas um substantivo ou um estado do sujeito identificado aqui como o alunado, mas sim o sujeito capaz de interagir nas diversas situações *discursivas*, ou seja, um ser sujeito capaz de escrever sua própria história, no entanto, se nada for feito pela educação, como ela encontra-se hoje, para que ela seja reconstruída conforme os diversos saberes, os alunos não conseguirão fazer as suas próprias histórias.

Logo, o que se quer é um ensino pautado em uma concepção de língua que considere a perspectiva enunciativo-discursiva, (uma concepção) para que os alunos sejam sujeitos de suas histórias a partir do momento em que reconhecerem a sua língua, (não como difícil porque é preciso conhecer as suas formalidades). Assim, conforme Oliveira (2012, p.8), o paradigma educacional emergente congrega esta visão, pois trata o conhecimento como total, universal e local, superando a parcialização e disciplinarização do saber científico.

No entanto, muitas vezes, a escola acaba se referindo ao problema como se fosse individual (pedagógico) e, desta maneira, ocorre o reforço e à imposição de alguns conteúdos de ensino da língua e da literatura, aos alunos sem considerar a vivência de cada um. Isso ocorre sem considerar o sujeito enunciador, ou seja, aquele que sempre tem algo a dizer com algum propósito a partir do fato do cotidiano, da vida, do poema compartilhado ou do texto literário ou não literário lido.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento intelectual do sujeito se dá em relação às trocas, por meio de processos de interação e mediação. Processos em que o indivíduo interage com a sua cultura em suas trocas comunicativas a todo instante, que considera a concepção de língua enunciativo-discursiva, o discurso uma prática social, os diversos saberes e o seu contexto de produção, ratificando a ideia de que a língua é produzida socialmente.

Desta maneira, a fronteira dialógica da palavra neste estudo é o discurso, o relato materializado nas mais diversas práticas discursivas dentro e fora da escola, o entre-lugar do ser sujeito. É através dele, desse entre-lugar que o ser sujeito passa a ter uma identidade como o sujeito da sua linguagem, o que faz do seu discurso *a sua verdade* ou mais uma verdade.

Desta forma, o trabalho em questão identificou o conflito existente entre os alunos nas práticas discursivas em sala de aula, onde se materializam os discursos a respeito do ensinar e do aprender da língua. Para isso, é essencial fazer uma nota introdutória para abarcar o que é a prática discursiva dos sujeitos em sala de aula, dando relevância ao relatar, ao falar, mesmo presenciando a



inquietação entre os sujeitos na crença de que a língua é difícil em outras práticas, como o ler e o escrever. Práticas que estão aparentemente comprometidas por conta do que é ensinado pelos professores e o que é questionado pelos alunos por meio dos discursos como: “Eu não gosto de português; “Estudar isso para quê?”; “Português é muito difícil”, além do que é constantemente mencionado pelos professores que precisam ensinar a língua por meio da gramática, pois é um profissional cobrado, tanto pelas instituições em que atua historicamente, como pelas instituições governamentais, como Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e outros, os quais formulam normas.-

Na verdade, não basta somente entender essa querela de ideias, posicionamentos, mas também apresentar uma possível reformulação no saber que é configurado nas salas de aula por meio do paradigma educacional emergente, ((segundo os estudos de Cândida Moraes)). Para isso, é importante entender que

tudo está em movimento, em constante fluxo de energia, em processo de mudança, incluindo o pensamento, no que diz respeito à forma e ao conteúdo, assim também o conhecimento produzido, comunicado e transformado no pensamento. (MORAES, 1997, p.136).

E é em conjunto que o ensino de língua portuguesa no Brasil sofre constantes modificações, embora lentas, por isso a importância em considerar a formação de um sujeito em suas práticas discursivas: ler, falar e escrever, isto é, habilidades que o sujeito enquanto falante, leitor e escrevente da língua portuguesa nas suas diversas práticas sociais, por meio das condições de produção, precisam aperfeiçoar continuamente.

Os olhares para o ensino da língua se voltam para o desenvolvimento dessas habilidades, mas é, sobretudo, na produção textual – oral e escrita – que se identifica o rendimento insuficiente dessas habilidades dos sujeitos. É por meio do falar, do pensar, do ser crítico e não um mero reproduzidor de cópias que o sujeito vai se configurando nas discussões em sala e, até mesmo, fora do espaço escolar e, assim, consegue construir e concretizar, de fato, o seu saber.

## **2 O CONFLITO DOS SUJEITOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA: É DIFÍCIL ENSINAR, É DIFÍCIL APRENDER.**

É a partir do campo da Análise do Discurso Francesa de Linha Foucaultiana que eu inicio esse estudo. Não vou me deter neste vasto campo de estudo, apenas me encorajei em citá-lo para



entender os eventos discursivos que irei condensar. Então, fica aqui expressa a proposta de ampliar o horizonte de estudo da Análise do Discurso e, imbricado a ela, o paradigma educacional emergente, não como campos distintos, mas como campos complementares, interdisciplinares, que podem e devem se dar as mãos e se constituírem.

Não obstante, é essencial quando falo de prática discursiva entender a sua formação discursiva e os seus silêncios, ou seja, os não ditos que a constitui. Logo, não há como tratar de formação e prática discursiva sem compreender de que sujeito se está falando e qual o conceito de discurso adotado. Então, para concretizar o discurso “conflituoso” dos sujeitos nas práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, encontrado nas escolas e apresentar uma possível solução, é necessário transitar pela Análise do Discurso e, posteriormente, pela abordagem do paradigma educacional emergente. Isso porque

se o processo educacional é um sistema aberto, vivo, podemos inferir que tanto o planejamento quanto a prática pedagógica, para estar de acordo com a nova visão de mundo pós-moderna, necessitam incluir o movimento, que pode ser compreendido como forma de expressão dos processos de interação e reflexão<sup>2</sup>. (MORAES, p. 149).

Para tanto, é necessário abordar que o processo educacional precisa estar aliado às práticas em constante interação entre os sujeitos e seus saberes, afinal existem formas e formas de se falar em Análise do Discurso. Pesquisadores como Gregolin (2003) não apenas apresenta como se deu a constituição da Análise Discurso na França, mas também analisa o contexto histórico e epistemológico do surgimento no Brasil, quase vinte anos depois de ter surgido na Europa.

E esse contexto

exige um conhecimento voltado para o processo de humanização, o que requer novos referenciais, novas perspectivas, que exige como tarefa primeira, o rompimento com o dualismo entre ciências humanas e ciências naturais. Uma nova configuração de paradigma exige que se repense as relações sociais, onde as pessoas se reconheçam enquanto coletivo, pois ninguém evolui sozinho, desligado do mundo, apartado dos outros [...], há de se pensar em relações sustentáveis envolvendo todas as formas de vida do planeta -na ciência e que dialogue com todas as áreas do saber, que supere o pensar e o agir de forma fragmentada, que valorize novos saberes, novas formas de produzir conhecimento. (MORAES, 1997, p. 161).

Para Gregolin, esse percurso foi chamado de “três épocas da análise do discurso” (GREGOLIN, 2004, p. 60), que para Pêcheux revela os choques, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa. O solo epistemológico precisou ser revolvido e as mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram de crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História.



A Análise do Discurso veio da articulação do linguístico com o social e, a partir daí, começou a buscar novos horizontes, não mais apenas com o campo histórico e psicológico, mas também começou a agregar outras áreas do conhecimento. A Análise do Discurso passou a definir o seu campo de atuação segundo “as condições de produção de um enunciado, apoiando-se nos conceitos e métodos da Linguística”, (BRANDÃO, 1993, p. 17).

Sendo assim, a linguagem é estudada conforme o discurso produzido por uma determinada instituição, em que se encontra um embate, seja histórico, político, social ou, até mesmo ideológico, que se materializarão em outros discursos em um espaço próprio – o espaço da linguagem enquanto formação ideológica. Foucault ilustra muito bem esse espaço na primeira fase (1960 a 1971) da Arqueologia do saber, fase na qual este estudo se aportou, por ser a fase da teorização do discurso. Assim, cabe entender, em um determinado tempo e espaço do estudo, como as condições de produção se evidenciarão posteriormente:

[...] se o espaço é, hoje em dia a mais obcecante das metáforas, não é porque ele oferece daí em diante o único recurso; mas é no espaço que inicialmente a linguagem se desdobra, se desloca sobre si, determina suas escolhas, desenha suas figuras e suas translações- (FOUCAULT apud REVEL, 2011, p. 51).

Para Foucault (BRANDÃO 1993, p. 28), o discurso é definido “como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva”. E acrescenta que “O discurso é o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente [...]”. (BRANDÃO *apud* MICHELETTI, 2008, p.29). Assim, o que Foucault ressalta é que para analisar uma formação discursiva será necessário descrever os enunciados que a compõe. Desta forma,

chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência- (FOUCAULT, 1995, p. 135).

Assim, para Foucault, o discurso é uma ideia contradita que, em oposição ou não, como no caso do conflito encontrado nos discursos de que língua portuguesa é difícil, o discurso é uma unidade ou uma diversidade. Os discursos não devem ser nivelados, eles podem se completar, se entrecruzar. Sendo assim, as formações discursivas por meio dos discursos determinam o que pode e o que deve ser dito em uma determinada posição. Logo, o sujeito deste trabalho é aquele sujeito



que, segundo Brait (2007) *apud* Micheletti (2008, p. 18) é o “sujeito da recepção – o leitor, o espectador, o destinatário – tanto quanto o sujeito da produção é necessariamente um participante ativo da esfera discursiva em que o texto acontece. Quer ele se dê conta disso ou não”.

As formações discursivas não devem ser vistas como uma única linguagem, mas sim como linguagens para todos. Ou seja, é necessário que o sujeito esteja enquadrado em uma determinada relação de produção discursiva para que, assim, ele possa ocupar um lugar em um determinado grupo da sociedade e, por consequência, seja monitorada por algum Aparelho Ideológico do Estado, alguma instituição, conforme definiu Althusser.

Logo, tais formações discursivas caracterizarão afrontamentos, relações de aliança, antagonismos ou dominação de posicionamento político ou ideológico estabelecidos no paradigma educacional emergente. Nesse Aparelho Ideológico de Estado, os “jogos de verdade” – os regimes–, não mais são do que o que se estabelece enquanto verdade em uma determinada época, conforme a temporalidade em que o ser humano vivencia.

Diante das instituições de ensino, há o que é estabelecido como verdade em uma determinada época. Se o sujeito-professor ensina as regras da gramática normativa é porque alguém deve cobrá-lo. Seja a instituição, sejam os processos seletivos ou os documentos oficiais. O grande enfoque é *como* esse sujeito-professor poderá oportunizar e ensinar os diversos conhecimentos, principalmente da gramática normativa, que devem ser apresentados ao alunado, sem deixar marcas nos discursos materializados dos seus alunos, como o discurso que a língua portuguesa é difícil ou que é uma língua complexa. Este é o conflito do sujeito-professor. Ressaltando que a palavra *conflito* está sendo usada nesse estudo, como forças contrárias, em oposição, ou seja, o professor que necessita apresentar ao aluno os saberes científicos e o aluno evitando-o, porque na sua concepção é difícil. Assim, Orlandi ressalta que:

a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. Além disso, a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia a sua função de reprodução cultural de sua reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. [...]. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP (Discurso Pedagógico, *grifo meu*) e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como *algo que deve ser*. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade. (ORLANDI, 2006, p. 22).



Dessa forma, as condições de produção que amparam a esfera escolar são variadas. Uma vez que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 114): “[...] circunstâncias nas quais um discurso é produzido, para explicitar o que se trata de estudar nesse contexto é o que *condiciona* o discurso”. Assim, pode ser delimitado o discurso conforme as suas condições de produção em um determinado tempo e espaço, além da sua delimitação histórica baseada nas contradições ideológicas encontradas na materialização dos diversos discursos dos sujeitos nas práticas discursivas.

As práticas discursivas no Ensino Médio oportunizam a reflexão sobre o ensino de língua materna, mais precisamente sobre o pensar, ler, falar e escrever. As habilidades que estão prejudicadas como pode ser percebido na leitura e na produção de textos dos alunos. A prática discursiva é um sistema que instaura o enunciado como um acontecimento, [...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico. [...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (Foucault, 1995, p. 206-207).

Ainda Foucault (1969, p. 153) *apud* Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 396) afirma que a prática discursiva: “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. Logo,

não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais. (FOUCAULT, 1995, p. 136).

Objetivando o desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno é essencial entender que ler por ler, não é necessário em sala de aula e, muito menos fora dela. Ler não é um mero exercício de decodificar palavras. Ler é ir muito além, é assimilar, refletir e apreender o que está sendo lido. Falar não é dizer por dizer, é ir além do dito. É se expressar por meio de um discurso de acordo com a sua intenção comunicativa e escrever não consiste em pegar a caneta e o papel e colocar palavras na folha. Ler e Escrever são processos de interação que vão além da significação das palavras. Assim, a prática discursiva é:

uma produção verbal, visual ou verbo-visual, necessariamente inserida em determinada esfera, a qual possibilita a dinamiza a sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção. Para conferir a produtividade desse conceito, tomemos como objeto de análise enunciados concretos, isto é, textos que podem estar constituídos por uma palavra, um conjunto de palavras, palavras associadas a um projeto visual, ou seja, constitutivas de um projeto verbo-visual, e que são consideradas enunciados concretos porque são enunciadas e recebidas a partir de determinada esfera discursiva,



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

ideológica. Nesse sentido, cada um dos enunciados concretos escolhidos, cada um dos textos pertencentes a determinada esfera sinaliza e engendra determinadas relações dialógicas que apontam para uma exterioridade, para o extraverbal, no sentido bakhtiniano- (BRAIT, 2007 *apud* MICHELETTI, 2008, p. 18).

Diante disso, os discursos apresentados pelos alunos se configuram como a materialidade do discurso do professor na voz do aluno diante das práticas discursivas na sala de aula. É necessário esclarecer que o conceito de discurso adotado neste trabalho como o efeito de sentido entre os interlocutores, não é individual. Discurso, mais de um, aqui, é entendido como resultado da interação –oral ou escrita – entre sujeitos. É “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p.181). “Discurso é o que as pessoas dizem [e a história é o que elas fazem (VEYNE, 1978)] – não porque se trata de pessoas que dizem simplesmente, mas porque, para dizer, elas estão necessariamente inseridas em situações sociais – às quais se poderia chamar de posições do sujeito”. (CASTRO *apud* POSSENTI, 2009, p. 31). O discurso é toda atividade comunicativa entre interlocutores. Os agentes são

[...] seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. [...] Fica por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos (BRANDÃO, 2005, p.2).

Assim, por meio da entrevista realizada na pesquisa pude identificar a materialização dos discursos que tanto se faziam presente pela voz dos alunos e, ainda se fazem nas salas de aula como do que é ensinado pelos professores e o que é sempre questionado pelos alunos quando dizem que não gostam de língua portuguesa e que é “difícil” etc. Sendo assim, a posição enunciativa se materializa nos relatos encontrados.

Logo, ser sujeito é fincar sua identidade que está sendo a todo instante construída e reconstituída. Já que é sobredeterminado pelos dispositivos de comunicação, como bem ressalta Charaudeau. E, lembrando que, um desses dispositivos, nada mais é do que a Língua, aquela que determina o espaço de onde se fala para quem se fala, com qual intencionalidade se quer falar pautada em suas condições de produção e em uma determinada posição social, conforme os múltiplos olhares que pode ser dado para a Língua.



Este trabalho é de cunho qualitativo e a trajetória metodológica é configurada pelo *recorte de duas relevantes perguntas* retiradas de uma entrevista realizada, a qual contém sete perguntas realizadas em uma escola particular<sup>2</sup> e os sujeitos entrevistados foram seis alunos do Ensino Médio.

### 3 A MATERIALIZAÇÃO DOS DISCURSOS ATRAVÉS DA PRÁTICA DISCURSIVA DO RELATO

Conforme a tabela 1: pode-se constatar o porquê do conflito dos sujeitos (professor e aluno) nas práticas discursivas no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Antes disso, cabe ressaltar que a palavra conflito está sendo usada nesse estudo, com o sentido de forças contrárias, em oposição, ou seja, o professor que necessita apresentar ao aluno a língua formal e o aluno evitando-a porque na sua concepção é difícil.

TABELA 1 - o Gosto pelas aulas de língua portuguesa:

Sujeitos	Você gosta das aulas de língua portuguesa? Por quê?
<b>Todos os sete sujeitos afirmaram gostar das aulas de língua portuguesa.</b>	“Depende do assunto”; (ALUNO A) “Prefiro as aulas de cálculo por que eu acredito que é mais assim, fácil de gravar”; (ALUNO B) “Por ela ser fundamental assim para nossa vida, para o código e o código é extremamente importante para nossa comunicação, para nossa escrita”; (ALUNO C) “Elas nos ajudam a falar o português de uma forma correta e aprender a gramática”; (ALUNO D) “Sempre é bom aprender a falar da maneira correta”; (ALUNO E) “Ela é bem dinâmica e interessante”. (ALUNO F)

Fonte: Elaboração própria.

Após a materialização dos discursos dos alunos por meio da prática discursiva do falar, neste caso, em resposta às perguntas, ficou registrado que dos sete sujeitos entrevistados todos afirmaram que gostam das aulas de língua portuguesa. No entanto, dependendo do assunto e deste considerando que é ensinada a forma “correta” do falar, a norma padrão, eles conseguem gostar das aulas. Fica claro que, esses sujeitos sabem da importância de conhecer a norma padrão da língua. Neste caso, não defendo que ela não seja ensinada, ao contrário, o falante da língua materna precisa conhecer as suas diversas roupagens, estruturas, desde a mais formal até a menos formal. Porém, esse conhecimento, pode ser repassado sem causar uma repulsa à língua portuguesa quando são apresentadas as convenções da língua por meio de regras na sala de aula.

<sup>2</sup> As entrevistas foram realizadas em uma escola particular, pois a rede pública passava por um período de greve. Logo, para dar andamento a minha pesquisa, optei por realizá-la em uma instituição privada. No entanto, quero deixar claro que, os discursos materializados dos sujeitos entrevistados foram os mesmos discursos encontrados ao longo da graduação nas diversas práticas discursivas realizadas nas escolas que realizei algum estudo.



Só se torna difícil, na visão do aluno, assim, apreender a língua portuguesa, mesmo sendo sua língua materna, na perspectiva que é dada ao ensino. Nesse sentido, são criadas as células de resistência<sup>3</sup> nos discursos dos alunos de que a língua é difícil, as quais fazem parte do cotidiano do alunado, a todo instante dentro e fora das salas de aulas. Como podemos observar na tabela 2.:

Tabela 2 – Língua portuguesa é difícil:

Sujeitos	Você concorda com os discursos que língua portuguesa é difícil?
<b>Dos sete sujeitos, seis concordaram com os discursos que língua portuguesa é difícil.</b>	“Por que tem muitas regras e uma regrinha é diferente pra cada frase”; (ALUNO A) “Por que tem diferentes funções no teu cotidiano que tu precisas usar a língua não só na forma que tu sabes, as normas, as situações formais”; (ALUNO B) “Ela apresenta grau de complexidade muito grande e é importante estudar essa língua justamente pra você aprender a se expressar, a se comunicar de uma maneira mais efetiva, de maneira que você possa [...] ter um bom desenvolvimento, uma boa harmonia dentro da sociedade. É você aprender a lidar com certas situações através da escrita, da fala”; (ALUNO C) “É aquele negócio de escrita de uma forma e pronunciada de outra”; (ALUNO D) “São muitas regras e isso acaba complicando mais ainda”. (ALUNO E)
<b>Sujeito F</b>	“Pra nós que somos acostumados com ela eu acho que não. Assim, mas pra gente que mora fora que fala outros idiomas é mais difícil”. (ALUNO F)

Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas acima, pode-se entender que a dificuldade atribuída à língua portuguesa que se dá através do número excessivo de regras por meio das quais é ensinada na escola. Nesta visão, a língua portuguesa é entendida como sinônimo da gramática normativa, chamada, também, de gramática tradicional. Como visto na tabela 2, as respostas convergem para as “regrinhas”, “situações formais”, “escrita diferente da pronúncia”, etc. Conforme Célia Mendonça apud Bentes e Mussalim (2003, p.234): “a gramática normativa é a mais conhecida pelos *leigos*, porque é ela que adentra pela escola, veiculadas por livros didáticos e pelas conhecidas “gramáticas tradicionais”; ensinar gramática costuma ser entendido como ensinar regras para usar *bem* a língua [...]”.

Apesar de muitas “análises sintáticas”, apesar de muitas vezes nos darmos ao insano (e inglório!) trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, e outros pormenores classificatórios, apesar de tanto quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo – e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem. (ANTUNES, 2003, p.16).

<sup>3</sup> [...] pode ser entendido como universo de práticas discursivas que engendram narrativas de deslocamentos, diásporas, tendo como foco principal o progressivo reconhecimento de uma determinada construção identitária nas mais diversas esferas sociais (sejam elas políticas, econômicas, linguísticas). Logo, é mais um dispositivo de mediação que, reencenado no campo das práticas sociais, além de incluir o espaço como elemento significante traduz a representação cultural de uma sociedade de massa. (LAVAREDA, 2012:68).



Essas irrelevâncias metalinguísticas fazem com que seja entendido que língua portuguesa é difícil porque tem gramática, porque é necessária a apropriação da nomenclatura, regras exceções que compõem a língua. Ao contrário, nós, profissionais da língua que deveríamos saber fazer tal análise sintática, nosso alunado precisa conhecer e saber que existem as nomenclaturas, as regras etc., mas que ele precisa saber que já sabe a língua que fala, no que diz respeito ao fato de que precisa conhecer a sua formação e a sua estrutura para adequar-se as diversas situações discursivas.

Fica evidente que a partir do olhar epistemológico por um paradigma emergente educacional proposto por Moraes, o movimento de ruptura e mudanças fica mais acessível ao ensino aprendizagem da língua, haja vista que novos caminhos são estabelecidos constantemente e, por isso, a necessidade do paradigma que congrega o *eu* e o *outro* em diálogo com a aprendizagem, pautado na missão da escola com foco na mudança visando o aprendiz, sujeito de saberes.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Na verdade, o propósito vai muito além do ler e do escrever, vai para o ensino da língua diante do paradigma educacional emergente. Faz ressentir o ensino que está em algumas salas de aulas. Além disso, deixo neste trabalho registrado os resultados dessa pesquisa que deixam evidente o que acontece no contexto escolar com nossa língua e o que tem sido feito por um paradigma emergente. Pude fazer reflexões que circulam do ser sujeito ao aluno, do professor mediador, da prática que traz uma abordagem diferenciada, que não é nova, mas que tem sido alvo de pesquisas acadêmicas, mas ainda não faz parte de, pelos menos, uma parcela do planejamento de alguns professores, mesmo daqueles que dominam os conceitos teóricos. Além disso, fica aqui a vontade do alunado de ler e escrever, refletir e ser crítico sem decorar regras, mas em ser conhecedor de sua língua e de suas formas de apresentação nos diversos contextos discursivos do cotidiano. Destaco ainda que a própria pesquisa tem esse papel de quebrar silêncios ao desvelar prováveis respostas ou mesmo trazer à tona mais perguntas em meio ao paradigma que se pretende seguir.

#### **REFERÊNCIAS:**

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953], p. 277-326.

BRAIT, B. Práticas discursivas e a esfera publicitária. In: MICHELETTI, G. **Enunciação e Gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** Ed. Brasiliense, São Paulo: 2005.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso.** 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** São Paulo: Vozes, 1972.

GERALDI, J. W. [et al]. **O texto na sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GREGOLIN, M, R. V. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A. F. SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas.** Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GREGOLIN, M. R. V. . **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

LAVAREDA, W. D. C. **A representação conceitual dos discursos oficiais** – o dito e o não dito dos processos culturais surdos. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Belém, Universidade da Amazônia, 2012.

MORAES, M. C.. O Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 135 a197.

MUSSALIM, A. C.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** V. 1. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, I. A. **Racionalidade Científica Contemporânea.** Belém, UEPA, outubro de 2012 (p. 1a 17).

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REVEL, J. **Dicionário Foucault.** 1. Ed. Editora: Forense Universitária, 2011.