

O DISCURSO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: SENTIDOS ENTRECruzADOS

Andréa Pessoa dos Santos (UFF)
a.pessoas@ig.com.br

1. Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar alguns dos resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado realizada em duas escolas da Rede Municipal de ensino de São Gonçalo-RJ, que objetivou compreender os sentidos que os professores do segundo ciclo¹ do Ensino Fundamental atribuem ao ensino da língua materna e o modo como esses sentidos se relacionam com os *discursos de autoridade* sobre o tema.

Ao analisarmos o *discurso dos professores*, buscamos apoio num quadro teórico que pudesse sustentar nossa compreensão desses discursos, reparando, sobretudo, o seu modo de funcionamento. Sendo assim, cuidamos de aprofundar a compreensão de concepções teóricas que, com referenciais próprios, constituíram uma base teórica para o método discursivo aqui adotado. Como já mencionamos, elegemos as perspectivas teóricas do Círculo bakhtiniano e algumas categorias analíticas específicas da AD francesa.

O *corpus* discursivo de análise da pesquisa constituiu-se na relação entre os *discursos de autoridade*² e os *processos* discursivos empreendidos por 13 professores em duas escolas da Rede Municipal de ensino de São Gonçalo. Sendo assim, através da análise de sequências discursivas geradas no contexto enunciativo dos Grupos Focais (GFs) realizados, buscamos compreender a constituição e as

¹ O segundo ciclo do Ensino Fundamental do município de São Gonçalo corresponde às classes de 3º, 4º e 5º anos.

² Para Bakhtin (2003, p. 294), os discursos de autoridade são enunciados com certa posição valorativa ocupada por alguém (não se refere somente à posição social empírica, mas ao “lugar que fala”) dotado de autoridade e legitimidades, sendo, assim, “enunciados investidos de autoridade”.

direções dos sentidos sobre o ensino da língua materna inscritos nos *discursos docentes*.

Isso posto, vale destacar que, através do *método dialógico discursivo*, a pesquisa buscou, em termos específicos: a) Compreender os sentidos que os professores atribuem e expressam sobre o ensino da língua materna no contexto escolar do ensino fundamental; b) Identificar de que forma as recentes formações discursivas de autoridade e da própria sociedade estão presentes nas formações discursivas cotidianas (instaladas, como poderíamos compreender, na *Ideologia do Cotidiano*) dos professores sobre esse ensino; c) Compreender, a partir da organização, do funcionamento e da natureza dos enunciados, em que medida os discursos docentes são marcados pelos discursos de autoridade e da sociedade e de que modo apontam para uma relação de continuidade, ressignificação ou ruptura dos sentidos sinalizados por esses.

2. Identificando os sujeitos da pesquisa

2.1. Grupo focal A

Nosso primeiro encontro com o Grupo Focal A (GF-A) contou com a participação de 8 das 12 professoras que atuavam nas turmas do 2º ciclo do 1º turno. O GF-A foi composto apenas pelas professoras que, espontaneamente, aceitaram o convite da pesquisadora. Mesmo entendendo que um total de oito professores poderia dificultar o aprofundamento das questões trazidas pelos participantes, não pudemos declinar da aceitação ao convite, já que o mesmo havia sido feito pessoalmente pela pesquisadora e de forma extensiva a todos os professores do 2º ciclo do primeiro turno. Assim, ainda que com certo receio, devido à grande adesão dos professores, encaramos o desafio de um Grupo Focal de oito professores com serenidade.

Na análise dos dados, pudemos constatar que todas as professoras desse Grupo possuíam formação pedagógica em nível de ensino médio. Das *oito* professoras, apenas *três* possuíam curso superior, sendo *duas* em pedagogia e *uma* em direito. Uma das professoras, na época da pesquisa, estava concluindo seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia, sendo a única nessa condição. Sobre o período de conclusão do ensino médio, constatamos que apenas *uma* professora

concluiu seu Curso normal no fim da década de 70, *três* concluíram na década de 80 e *quatro* delas formaram-se no Curso normal na década de 90.

Os dados sobre o tempo de magistério nos apontaram que, além das *três* professoras com um percurso docente superior a vinte anos, as demais possuíam em média dez anos de efetivo exercício docente em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula sinaliza o exaustivo cotidiano a que essas professoras são submetidas. Das *oito* professoras que compuseram o GF-A, apenas *uma* cumpre uma jornada de 20hs, as demais fazem 40hs de prática de ensino em sala de aula. Observemos que, com uma carga horária tão intensa, pouco tempo resta para que elas possam se atualizar em estudos teóricos mais sistematizados.

2.2. Grupo focal B

O Grupo Focal B (GF-B) foi formado por *cinco* professoras. Os encontros foram realizados dentro das datas previstas e as professoras se mostraram muito entusiasmadas com o tema a ser discutido. O grupo fez questão de relatar à pesquisadora que sempre se reuniam para discutir temas pertinentes à educação. Segundo elas, era uma prática constante da escola. O planejamento era realizado semanalmente pela coordenadora pedagógica que procurava articular as diretrizes gerais dos conteúdos a serem trabalhados coletivamente e, a partir daí, cada professora traçava, posteriormente, o seu próprio roteiro de aula sempre com base nas metas estabelecidas coletivamente.

Os dados sobre o tempo de magistério desse grupo apontam que apenas *duas* professoras possuíam um percurso docente superior a dezenove anos, as demais possuíam, em média, treze anos de exercício em turmas do ensino fundamental. A jornada semanal de trabalho em sala de aula aponta-nos que *duas* delas cumprem uma jornada de 40hs, as outras *duas* uma carga horária de 20hs e *uma* delas é submetida a uma exaustiva jornada de 55hs em turma. Também aqui observamos uma jornada de trabalho em sala de aula que em nada favorece uma atualização teórica mais sistemática por parte dessas professoras.

Conforme constatamos, todas as professoras possuíam formação pedagógica em nível de ensino médio. Das *cinco* professoras, *quatro* possuem curso superior, sendo *duas* em pedagogia, *uma* em letras e outra em matemática. Apenas *uma* delas ainda está cursando a graduação em Ed. física. *Uma* professora concluiu seu curso *Lato Sensu* em psicopedagogia e *uma* outra ainda cursa a especialização em História Contemporânea. Quanto ao período de conclusão do ensino médio, constatamos que *duas* delas concluíram seu Curso normal na década de 80 e outras *duas* na década de 90 e uma no ano de 2000.

3. *Sobre os sentidos da língua*

Antes de emprendermos a análise das sequências discursivas sobre os sentidos atribuídos pelos professores à língua, e compreendendo que o nosso objetivo de estudo não é o de inventariar os sentidos de língua entre as diferentes perspectivas teóricas, considerando, sobretudo, as diversas linhas históricas de estudos sobre a linguagem, a filologia e a linguística, interessa-nos considerar, ainda que brevemente, os sentidos recorrentes do conceito de língua coexistente na contemporaneidade, segundo os recentes *discursos de autoridade*.

Nosso interesse se justifica uma vez que estamos nos propondo a identificar os possíveis sentidos atribuídos à língua e as inevitáveis interseções e correlações de forças que atravessam os *discursos docentes* quando os mesmos a ela se referem.

É preciso, porém, começar por esclarecer que, longe de ser um conceito óbvio, a língua não possui um sentido consensual nem mesmo entre os detentores do que aqui estamos chamando de discurso de autoridade. Os sentidos decorrentes desse conceito variam conforme a perspectiva teórica e à época adotada. Dessa forma, recorrendo a algumas produções de conhecimento sobre o conceito em questão, elegemos as considerações de Possenti (2003), por julgarmos serem essas pertinentes ao nosso estudo devido à clareza de sua exposição e objetividade de suas definições sem, contudo, incorrer em reducionismo.

Nas argumentações de Possenti (2003, p. 48), os conceitos de língua podem ser, para efeito de análise, compreendidos a partir de três sentidos distintos. O primeiro deles, talvez o mais antigo, mas seguramente o mais usual entre os membros de uma comunidade linguística, é aquele em que, “*pelo menos em comunidades como a nossa*”, compreende-se a língua como a variedade linguística “*pre-tensoamente utilizada pelas pessoas cultas*”, a chamada língua culta. As demais formas utilizadas são consideradas erradas e não pertencentes à língua. Essa definição encobre vários fatores que, segundo o autor, são “*escandalosamente óbvios*”, como por exemplo, a motivação político-econômica que estigmatiza quem fala, apontando, para início de conversa, o seu lugar, no caso sua origem regional e sua posição de classe.

Essa perspectiva de língua perpetua-se, pois, através de processos de produção de efeitos ideológicos, em que a língua correta é a legitimada pela classe detentora do poder político e econômico, acaba por eleger uma *forma* e um sentido único tomado como verdadeiro. Nessa perspectiva, a escola seria, então, o lugar privilegiado para a conservação, perpetuação e *disciplinação*³ dessa língua modelar legitimada.

Para Possenti (1996), essa definição de língua *peca* pela exclusão das diferentes variedades linguísticas e possui como principal motivação o preconceito cultural em um mercado de trocas simbólicas altamente lucrativo. O autor adverte-nos, ainda, de que essa “*exclusão não é privilégio de tal concepção, mas o é de forma especial: a variedade é vista como desvio, deturpação de um protótipo*”.

Um segundo sentido, se refere à língua como àquela que equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” que toma por base o estudo dos enunciados dos falantes. O que corresponderia a uma gramática que se ocupa não do *como se deve dizer*, mas do *como se diz*, a chamada gramática descritiva e não prescritiva. Nela não se prevêem variações no sistema, mas concebe-se, sobretudo, a coexistência de diferentes sistemas. Para Possenti (1996, p. 65), essa perspectiva privilegia a descrição e a explicação da língua tal como ela é falada usualmente. Os linguistas da *gramática descritiva* pesquisam e se preocupam em tornar conhecidas “*as regras de fato*

³ Conceito utilizado por Gallo (1995, p. 52).

utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’”. Essa perspectiva difere, sobremaneira, da *gramática normativa* que, adotando o sentido de língua apresentado anteriormente, se ocupa do “*como se deve dizer*”.

Convém notar que, para o autor, embora esse sentido de língua fundamente-se na fala, ele também possui limitações já que não incorpora em suas descrições as flutuações dessa fala, optando, pois, por incluir apenas as suas regularidades. Partindo dessa premissa, o autor alerta-nos de que, embora essa perspectiva de língua não avalize nenhum tipo de preconceito contra qualquer variedade linguística, ainda assim apresenta restrições uma vez que se propõe a trabalhar com dados higienizados.

Segundo Possenti (2003, p. 50), o terceiro e último sentido de língua, refere-se àquele “*conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas*”. Em outros termos, se refere a um conjunto de variedades que são diferentes entre si, mas que pertencem à mesma língua. Uma língua que é reconhecidamente a mesma, muito menos pelos seus traços linguísticos internos do que pelas atitudes dos falantes. “*Língua é, pois, nesse sentido, um conjunto de variedades.*”

Estabelecidos esses três sentidos, destacaremos e analisaremos a seguir algumas sequências discursivas marcantes que apontam os sentidos de língua presentes nos *discursos docentes* analisados. Ressalvamos, mais uma vez que, de acordo com pressupostos teóricos aqui adotados, estamos considerando que os sentidos do discurso docente se filiam a interdiscursos *de autoridade* que os antecede.

Dessa forma, os recortes destacados a seguir nos revelam que os elos discursivos, constituídos sócio-historicamente, atravessam os discursos desses professores no decorrer dos jogos de imagens estabelecidos ao longo das interações dialógicas empreendidas nos GFs realizados. Esse funcionamento discursivo configura, assim, não só as condições *específicas* de produção dos sentidos, mas, sobretudo, as condições *amplas* dos sentidos empreendidos ao discurso.

Sendo assim, claro está que os sentidos se constituem a partir das interações e relações intersubjetivas estabelecidas num dado contexto social a partir de diferentes condições de produção. Em outros

termos, pode-se dizer que, como prevê o conceito de dialogismo bahtiniano, todo discurso se orienta a partir de outros discursos e para o outro da interlocução.

Observada essas questões, lembramos ainda que, quando o sujeito elabora o *seu* discurso, ele, sem ter plena consciência, imprime no que diz sentidos “já-ditos”. Assim, confirma-se que os sentidos não estão pré-estabelecidos, não são transparentes e nem têm apenas no sujeito a sua fonte e origem. Os sentidos se constituem, pois, nas relações dialógicas assumidas entre os interlocutores no momento de suas interações verbais, sendo afetados constantemente por discursos outros, pelo *discurso de outrem*.

Nessa perspectiva, destacamos a seguir uma sequência discursiva, estabelecida entre as professoras *Joana* (13 anos de magistério), *Larissa* (14 anos de magistério), *Maria* (19 anos de magistério) e *Nádia* (14 anos de magistério), no 1º GF-B, que ilustram bem o que até aqui argumentamos. Vale dizer que fizemos opção por essa longa sequência, por considerarmos que as questões nela tratadas estampam claramente os diferentes sentidos de língua apontados anteriormente e que, de um modo em geral, estiveram presentes nos discursos dos docentes não só desse grupo, mas na totalidade dos discursos analisados nos quatro grupos focais realizados. Assim, vejamos.

Nádia – (S034) – E o que eu acho que está acontecendo também é... uns dialetos, né? Falas. Agora a gente tem assim *o da favela, do morro*, então a gente... Criou-se uma língua, né? Própria daquela região ali, das pessoas que convivem ali. Então tem palavras, tem gírias que as crianças chegam pra gente e falam e que a gente não entende: “*O que que é isso?*”, não é? Então criou-se, então, a importância de se estudar a nossa língua, é para realmente estar mantendo esta unidade. Porque, senão, daqui a pouco cada região vai estar falando, vai criar o seu, o seu próprio dialeto, vai estar falando sua língua, e *a comunicação? Como é que fica?* Vai perder. Que a função maior da língua é a comunicação, estabelecer a comunicação, né? Das pessoas que convivem naquele lugar. Então a gente tá tendo esse *problema*, porque eles criaram, né? A linguagem deles.

Larissa – (S035) – E lá eles se comunicam...

Nádia – (S036) – *Se comunicam!* E aí, qual é o *problema* quando chega na sala de aula? Falta comunicação entre professor e aluno.

Maria – (S037) – Por isso que a língua é... Entendeu? Não é uma coisa presa, fechada.

Nádia – (S038) – Mas porque que a gente estuda as regras? Pra tá tentando manter.

Maria – (S039) – Eu acho assim... Eu *discordo* um pouco dessa questão, eu acho que nós temos até que partir de repente dessa linguagem que *eles* trazem, né? Não para ficar parado ali, explicar, mostrar que é mais uma forma. Que como você falou se: “A função da linguagem é a comunicação” e se eles estão se comunicando, então a função está sendo cumprida.

Nádia – (S040) – Mas eles vão se comunicar só naquele setor da sociedade.

Maria – (S041) – Mas existe uma língua padrão que eles também têm o direito de conhecer, entendeu? Porque senão eles vão ficar é... *fora dessa coisa* e precisam... que eles vivem numa sociedade que eles precisam conhecer essa língua.

(Nádia e Maria disputam à alternância da fala)

Joana – (S042) – Na minha opinião que... Existe assim... Lugares pra você falar ou para você ir, é... Pra você saber, e se colocar de modo tradicional ou de modo formal ou informal.

(Todas falam juntas)

Maria – (S044) – Nós temos que dizer que existe a língua padrão, né? Essa... você... por exemplo...

Nádia – (S045) – Mas essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola, para estar mantendo esse padrão.

Maria – (S046) – Existe essa linguagem padrão que não é mais importante da que você se comunica entre os colegas.

Larissa – (S047) – E nem mais valiosa.

Maria – (S048) – É... E nem mais valiosa, mas também, e nem menos importante, e você tem direito ter acesso a ela... Também. *A escola é para isso.*

Larissa – (S049) – Até mesmo palavirão tem sua função. (risos) às vezes é necessário!

Nessa sequência, percebemos que os diferentes sentidos de língua, discriminados por Possenti (1996; 2003), estão, conforme os enunciados destacados, claramente representados, defendidos e contestados na alternância dos sujeitos do discurso. É interessante observarmos que, também aqui, assim como nas sessões anteriores, o confronto entre os diferentes sentidos de língua está posto em muitas vozes que coexistem numa mesma cadeia discursiva, o que nos faz

crer, mais uma vez, que os discursos de autoridade que vaticinam que os docentes, de um modo em geral, possuem apenas um único sentido de língua, um sentido estático da língua, no caso o *menos nobre*, o da língua enquanto gramática normativa, não corresponde ao que aqui observamos.

Com base nas interlocuções estabelecidas, chamamos a atenção para o fato de que os diferentes sentidos de língua estão dispostos e coexistem não só em um mesmo campo discursivo, mas numa mesma formação discursiva docente. Desse modo, destacamos abaixo a contradição presente nas sequências discursivas da professora *Nádia*, que, em sessões anteriores, manteve seu discurso filiado a uma formação discursiva, digamos, mais atualizada e mais próxima à formação discursiva de autoridade que vem buscando *reestruturar* os sentidos do ensino da língua materna, a partir da década de 80.

Por outro lado, no trecho em *Nádia* afirma: “*Mas essa é a importância de estudar a língua portuguesa na escola, para estar mantendo esse padrão*”, constatamos que, se outrora o seu discurso filia-se a uma formação discursiva adequada de um ensino da língua com ênfase na interação e não focado na manutenção da língua enquanto código, aqui percebemos um sentido contraditório já que mais voltado para o um entendimento de língua que, segundo Possenti (2003), equivale a “*um construto teórico, necessariamente abstrato*” da língua que *peca* pela exclusão das diversas variedades linguísticas, possuindo, assim, como principal motivação o preconceito cultural.

Observemos, ainda, que, contrariando a tendência discursiva de *Nádia*, a professora *Maria*, valendo-se da conclusibilidade da colega, propõe em réplica o fortalecimento de sua própria identificação e filiação a uma formação discursiva, digamos, mais atualizada do que a que foi apresentada por *Nádia*. Assim, *Maria* defende que: “*Existe essa linguagem padrão que não é mais importante da que você se comunica entre os colegas*”. Vejamos que, na elaboração de sua contrapalavra, *Maria* evoca um sentido de língua contrário ao de *Nádia*. Podemos afirmar, portanto, que o sentido de língua empreendido por *Maria* se refere à língua enquanto “*(...) um conjunto de variedades*”. Observou-se, ainda, que a professora *Maria* demonstra grande satisfação (segundo o tom valorativo empregado) ao endere-

çar as colegas um discurso *mais antenado* do que o de *Nádia*, deixando claro para o grupo que a língua não é só o que está normatizado na gramática.

Para entendermos as contradições postas no discurso de *Nádia*, lembremos de um outro trecho já destacado anteriormente. Assim, vejamos:

Nádia – (S027) – Regras? Não! Eu acho que vai massacrar aquela criança, com aquele monte de regras, com um monte de exceção, e que... Pra que? Então se a gente tiver mais atividades que envolva... Envolvam a leitura, o hábito da leitura, se a gente conseguir introduzir isso na vida dessa criança...

Chamamos a atenção para essa ocorrência por notarmos que esse tipo de funcionamento discursivo contraditório foi recorrente nos discursos docentes estabelecidos nos GFs realizados. Desse modo, encurralados entre os antigos e os novos postulados teóricos sobre o ensino de língua materna, concluímos, mais uma vez, que os docentes convivem e representam em seus discursos, sem ter, em muitos momentos, plena consciência disso, sentidos distintos e concorrentes de língua, de aprendiz da língua e da imagem do que é ser um bom professor da língua.

Constatamos, ainda, que, conforme nossas argumentações anteriores, o professor busca fundamentar seu discurso em um entrecruzamento de sentidos que lhe garanta, ainda que no conflito, o subsídio para um discurso coerente que justifique uma prática pedagógica que se quer atualizada perante aos novos postulados teóricos e que responda também as expectativas da sociedade. Por tanto, imprime um *discurso moderno*, mas, em outros momentos, moderno, mas nem tanto. Notemos no trecho abaixo, extraído do 2º GF-B, a tensão e o conflito vivenciado pela professora *Bianca* (23 anos de magistério), adepta de uma formação discursiva menos atualizada, ao declarar a sua opinião sobre as exigências dos novos postulados teóricos, veiculados, no caso, pelos discursos de autoridade. Vejamos:

Bianca – (S011) – (...) *acho que é importante colocar isso...* de tanta teoria é... que a gente é obrigada a seguir, às vezes, a gente não pode falar determinadas coisas pro aluno. Tem toda uma pressão em cima de você, do professor público, que trabalha em escola pública e a gente fica limitado aquilo ali, pisando em ovos, sabe? Entendeu?

Antecipando nossas próximas análises específicas sobre o ensino da língua, claro está até aqui que, embora esses docentes admitam que o ensino da língua necessite, conforme apontam os discursos de autoridade, ser *redimensionado, redirecionado, reestruturado, reorientado, reconstruído, reexaminado, reordenado, revisado e reinventado*, parecem não conceber que uma análise puramente global, enunciativa e discursiva da língua seja suficiente ao seu ensino.

Dessa forma, ainda que alguns docentes admitam a importância das “*novas perspectivas*” e dos “*novos paradigmas didáticos*”⁴ do ensino da língua, parecem não querer prescindir de uma análise mais formal prescritiva e estrutural da língua. Em outros termos, podemos dizer que mesmo considerando que essa análise formal não cumprirá, por si só, as finalidades do ensino da língua, segundo os novos sentidos empreendidos, inclusive pelos livros didáticos, os professores resistem em abandonar a análise formal da língua, entendida como língua-padrão, a língua do *como se deve dizer*, a língua da temida gramática normativa.

Nessa perspectiva, chamamos atenção para outra sequência discursiva onde a professora *Helena* (9 anos de magistério), do GF-B, que, assim como a professora *Nádia* (do GF-A), sempre enquadrou o seu discurso, de forma consciente, em uma formação discursiva mais atualizada, também apresenta um discurso, a princípio, contraditório, talvez inconsciente, ao comentar o espaço reservado às análises formais da língua (o espaço reservado a gramática normativa) nos livros didáticos adotados.

Observemos, ainda, que surge nesse encadeamento discursivo uma voz discordante demonstrando o confronto entre antigos e novos postulados teóricos que lutam pelo sentido de língua e do ensino da língua materna na atualidade. Claro está, pois, que surge na relação dialógica estabelecida uma voz dissonante que, na perspectiva de uma formação discursiva mais atualizada (aqui entendida como aquela que questiona o estudo da gramática prescritiva), em princípio, não autorizaria a professora Helena a dizer o que disse. Sendo assim, vejamos.

⁴ Expressão empregada por Soares (2005, p. 100).

Helena – (S002) – (...) os próprios livros hoje em dia quase não dão vazão a parte gramatical, é... mais só... é... leitura de textos e interpretações, mas agora, a parte gramatical está muito dispersiva, muito deixada de lado. Eu tenho observado isso porque quando eu vou trabalhar português eu nunca sigo o livro. Eu trabalho, procuro em vários livros aquele mesmo conteúdo que eu vou trabalhar e eu tenho, assim, sentido a falta da gramática nos livros didáticos.

Eliane – (S004) – Eu uso só livros antigos. Quanto mais os livros antigos são os que mais têm gramática acho eu a maioria aqui, né? Uso mais livros antigos. Bem antigos, da época que mamãe dava aula ainda. Eu uso todos, eu uso esses que são os melhores pra trabalhar.

Helena – (S005) – Agora os textos dos livros atuais são mais interessantes, são mais formativos. Trabalha mais a questão da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Glória – (S006) – Os livros, é... novos... só essa coleção Gospel, né? Que tem um caderno [*], mas os outros... hum... percebo muita dificuldade. A parte gramatical não tá com nada... nem a ortográfica... [*] os livros novos não têm não.

Observemos que a professora *Helena* compartilha sua análise com as professoras *Eliane* (10 anos de magistério) e *Glória* (22 anos de magistério), as mesmas professoras que apresentaram anteriormente um discurso filiado a uma formação discursiva menos atualizada. De fato, podemos dizer que, mesmo admitindo que a língua não seja apenas a que está na gramática normativa, até as professoras que apresentam um discurso mais próximo dos discursos de autoridade da atualidade também compreendem que a escola deve sim garantir o ensino de uma língua padrão.

Cabe ressaltar, no entanto, que entre o *dever ensinar* e o *ensinar prioritariamente* essa língua como sinônimo de gramática normativa, há uma longa discussão onde até mesmo as diferentes formações discursivas de autoridade comparecem e se chocam.

4. Considerações finais

De tudo que foi dito, convém notar, por hora, que o docente não é só um consumidor passivo dos discursos de autoridade. Ele, através de um discurso de confronto, se posiciona criticamente, ainda que sem a almejada profundidade teórica, diante de uma (não tão clara) disputa hegemônica entre novos e antigos postulados teóricos so-

bre o ensino da língua. Nota-se que essas divergentes diretrizes teóricas coexistem num mesmo espaço discursivo e chegam ao professor, inclusive aos menos atualizados, através das propostas pedagógicas oficiais das redes de ensino, dos livros didáticos adotados (tributários dos discursos acadêmicos) ou mesmo das interlocuções com seus colegas mais atualizados.

Notamos, assim, que os professores ao elaborarem seus discursos não acionam de forma consciente as matrizes de sentidos de seus enunciados. Escapam-lhe, pois, o controle da origem e dos deslocamentos do sentido do seu dizer. Os professores, *esquecidos* da origem de suas argumentações, incorporam em seus enunciados ecos de expressividade alheias que, numa profusão temática e de paráfrases, constituem os sentidos do seu discurso.

No encadeamento discursivo analisado, percebemos que, em princípio, a relação dialógica estabelecida entre o *discurso de autoridade* da atualidade (que apresentam o predomínio de uma orientação sociointeracionista da língua) e o *discurso docente* é de embate, confronto, resistência e conflito, acarretando, pois, um entrecruzamento de sentidos da língua e do seu ensino, também no discurso docente.

Compreendendo que o discurso se organiza em função da hierarquia estabelecida entre os interlocutores, notamos que os atuais sentidos dominantes, sobre o ensino da língua veiculado pelo discurso de autoridade, são sim recebidos (em síntese) e compreendidos pelos professores, como um discurso de autoridade, mas, ainda assim, propensos ao contraditório, sobretudo, no que diz respeito à evidência de sentidos em relação à língua e as suas subseqüentes metodologias de ensino e aprendizagem.

De tudo que foi dito e recuperando os postulados bakhtinianos, há, a nosso ver, uma multiplicidade de vozes que se entrecruzaram no espaço dialógico estabelecido entre os docentes pesquisados. No entanto, os discursos de autoridade comparecem nos discursos docentes não como *palavra autoritária*, mas sim como *palavra inteiramente persuasiva*, aquela que, embora careça de autoridade, não se submete a ela, não sendo, pois, uma simples repetição da palavra alheia de autoridade. Em outros termos, pode-se dizer que, embora essa palavra exerça uma influência na constituição discursiva do su-

jeito, ela é reproduzida num contexto novo e em condições únicas do *discurso cotidiano* desse professor.

Desse modo, numa perspectiva do funcionamento dialógico do discurso, claro está para nós que, ainda que dentro de uma mesma formação discursiva, os direcionamentos de sentidos não são fixos, são moventes e dispersos. Compreendemos, também, que os discursos são porosos e admitem, conforme a dialogicidade e entonação empreendida nas interações estabelecidas, novas vozes dialógicas e novos elementos, ainda que em confronto. Nesse ponto, convém notar que, conforme sinalizam nossas bases teóricas, a formação discursiva dissimula e mascara uma pretensa evidencia do sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João W. (Org.). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.