

# **UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Marta Ribeiro Ramos

## **A GRAMÁTICA NA REDE PARTICULAR: REPRESENTAÇÕES DOCENTES QUANTO AO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada para obtenção do  
Certificado de Título de Mestre pelo Programa  
de Lingüística Aplicada do Departamento de  
Ciências Sociais e Letras da Universidade de  
Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da  
Silva

Taubaté – SP

2007

## FOLHA DE DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai Manoel ( In Memoriam ), com todo meu amor, por todo seu esforço e trabalho para educar suas filhas. Quando crianças, ela nos apresentou a riqueza que a aprendizagem garante e, através de seu exemplo, nos ensinou o gosto por aprender como sinônimo de vida, o que nos leva a querer aprender sempre mais.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir um trabalho, são inúmeros os agradecimentos. Para algumas pessoas, de modo especial, por estarem mais próximas neste período, e outras, que em vários lugares e situações fizeram parte de meu aprendizado na vida e que contribuíram para cada reflexão que foi compondo o desejo do curso de doutorado e os caminhos dessa dissertação. A todos meu obrigada e carinho, e particularmente agradeço às professoras e colegas.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisabeth , agradeço profundamente toda a atenção e acolhida dispensadas durante a longa orientação deste trabalho. Mesmo tendo a sua agenda de trabalho repleta, sempre dedicava à orientação um tempo que parecia “sagrado” como se nada mais existisse. Foi bom sentir que aqueles momentos eram de partilha e crescimento. Obrigada, por ter aprendido tanto com você, através da orientação competente e segura. Agradeço, também, por sua disponibilidade para me aceitar inicialmente como orientanda, e pelo vínculo construído na escuta atenta e carinhosa, e na agradável descoberta de tantos gostos pessoais em comum que consolidaram uma bela amizade.

Às minhas sempre mestras, Prof<sup>a</sup>. Dras. Elzira e Claudete, são inúmeros os

obrigados, com toda amizade e gratidão: pelo incentivo para o início do mestrado, por suas valiosas e preciosas contribuições ao longo de toda minha formação acadêmica; em particular, agradeço por suas importantes reflexões sobre este estudo, suas palavras e posições ressignificam para mim a importância da docência, e de modo especial, realçam mais ainda o orgulho que tenho de todo e da UNITAU. Aos professores do Centro de Ensino Educare pela colaboração com a pesquisa e a todos aqueles que conhecem a minha trajetória e que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa dissertação se tornasse realidade.

Marta Ribeiro Ramos

**A GRAMÁTICA NA REDE PARTICULAR: REPRESENTAÇÕES  
DOCENTES QUANTO AO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada para obtenção do  
Certificado de Título de Mestre pelo Programa  
de Lingüística Aplicada do Departamento de  
Ciências Sociais e Letras da Universidade de  
Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da  
Silva

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Elzira Yoko Yueno

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Claudete Ghiraldelo Moreno

Assinatura: \_\_\_\_\_

“Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.”

FERNANDO PESSOA

## SUMÁRIO

Resumo -----	10
Abstract -----	11
Apresentação da pesquisa -----	12
<b>Capítulo I Dispositivos de análise -----</b>	<b>21</b>
1.1 O Discurso -----	22
1.2 Alguns conceito -----	27
1.2.1 Ideologia -----	27
1.2.2 Formação Discursiva em Foucault -----	31
1.2.3 Memória discursiva -----	38
1.2.4 O Interdiscurso -----	43
1.2.5 O Sujeito -----	45
<b>Capítulo II. Reflexões sobre a gramática -----</b>	<b>47</b>
2.1 O percurso histórico -----	47
2.2 Que gramática ensinar na escola? -----	50
2.3 A utilidade do ensino da gramática -----	62

2.4 O papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa -----	68
<b>Capítulo III.As representações docentes quanto ao ensino da língua</b>	
<b>materna -----</b>	<b>77</b>
3.1 O universo da pesquisa -----	77
3.2 Constituição do corpus e a coleta de dados -----	79
3.3 Constituição do corpus e a coleta de dados -----	81
3.3.1 Análise do corpus referente ao discurso do Sujeito 1 (fala do professor da área do ensino médio, não profissionalizante) -----	83
3.3.2 Análise do corpus referente ao discurso do Sujeito 2 (fala do professor do ensino médio e da área técnica) -----	88
3.3.3 Conclusão -----	93
<b>Considerações finais -----</b>	<b>94</b>
<b>Referências -----</b>	<b>97</b>

**Anexos** -----

102

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa realizada com professores que trabalhavam no CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – escola pública situada no município de São José dos Campos e no Centro de Ensino Educare, escola da rede privada do mesmo município. Nosso objetivo era investigar o ensino de Gramática Normativa na escola, no nível médio, suscitando uma reflexão acerca do seu ensino na escola, tendo como base o processo histórico que o institucionalizou. Para tanto, colhemos depoimentos e os analisamos de acordo com alguns conceitos da Análise do Discurso, principalmente pelo viés da formação e memória discursiva, pois julgamos que tais pressupostos seriam adequados para observar, no discurso docente, os efeitos de sentido subjacentes à materialidade lingüística dos enunciados. Dessa forma, seria possível identificar mais criticamente quais imagens permearam a decisão de ensinar a gramática, considerando-se o aspecto da memória, construída ao longo das respectivas trajetórias sócio-históricas, sob determinadas condições de produção. Nossas análises concluíram que, embora haja os discursos atuais contrários à utilidade do ensino da gramática, o discurso dos docentes evidenciou que os docentes valorizam o ensino da Gramática nos cursos de Ensino Médio.

Palavras-chave: 1. Gramática 2. Imagens docentes.

## ABSTRACT

This work consists of a research carried through with professors who worked in the CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - situated public school in the city of São José dos Campos and in the, e no Centro de Ensino Educàre school of the private net of the same city. Our objective age to investigate the education of Normative Grammar in the school, in the average level, exciting a reflection concerning its education in the school, having as base the historical process that institutionalized it. For in such a way, we harvest depositions and we analyze them of agreement with some concepts of the Analysis of the Speech, mainly for the bias of the formation and discursive memory, therefore we judge that such estimated would be adjusted to observe, in the teaching speech, the underlying effect of direction to the linguistic materiality of the statements. Of this form, it would be possible to identify more critically which images permearam the decision to teach to the grammar, considering itself the aspect of the memory, constructed throughout the respective partner-historical trajectories, under determined production conditions . Our analyses had concluded that, even so it has the contrary current speeches to the utility of the education of the grammar, the speech of the professors evidenced that the professors they value education of the Grammar in the courses of Average Education

Word-key: 1.Grammar 2.Teaching images.

## **Apresentação da pesquisa**

“o professor não pode alijar o ensino da norma-padrão das aulas de língua portuguesa. É preciso que todos tenham a oportunidade de conhecê-la e de saber empregá-la, já que esta é o suporte para a elaboração de textos formais”.

Silva e Gurpilhares (2006)

O estudo realizado emergiu de inquietações da minha prática profissional com os alunos do curso de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - da Rede Estadual do estado de São Paulo e com os professores da rede particular, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Estado de São Paulo. A implantação, no Estado, desses Parâmetros para os Ensinos Fundamental e Médio se deu no ano de 1998. Esses mesmos Parâmetros passaram a ser utilizados também nas escolas particulares supervisionadas pela Secretária de Educação do município, também a partir desse mesmo ano. Sua implantação provocou, entre os professores de Língua Portuguesa, uma série de discussões polêmicas, debates e críticas.

Desde a implantação do Programa no município, procuramos acompanhar sua repercussão nas práticas dos professores, através de cursos e seminários nas práticas de alguns professores, por meio dos relatórios de Prática de Ensino (Estágio) das alunas do curso de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério –

CEFAM - da Rede Estadual do estado de São Paulo e de uma escola particular, onde eu exercia a docência e Coordenação Pedagógica.

Na época da implantação do Programa no município, foram promovidos alguns cursos para os professores. O primeiro curso oferecido aos professores de Língua Portuguesa teve por objetivo discutir os pressupostos teóricos do programa. Os professores, vindos da faculdade de Letras, apresentaram dúvidas e questionamentos de toda ordem. Durante as discussões sobre os textos apresentados, muitas questões foram sendo levantadas, tais como: “E agora, ‘como’ e ‘o que’ nós vamos ensinar?”, “É só ler e escrever textos?”, “Eu não vou dar conta de trabalhar desse jeito”. “Como corrigir os textos dos alunos?”; “O que se pode corrigir?”; “Será que a caneta vermelha inibe mesmo o aluno, e é por isso que agora estão sugerindo que a correção seja feita a lápis?”. Outros questionamentos foram surgindo, e outros equívocos, como: “Dar aula de Língua agora ficou fácil, é só trabalhar leitura e interpretação”. “Não se poder mais corrigir os textos dos alunos, porque eles vão se inibir, e não vão querer escrever mais”. Uma professora, enquanto ministrava o curso, dizia: “Pra que serve a gramática, joguem ela no lixo!”; “Pra que ficar decorando regras, que não adiantam em nada?”. Diversas outras questões e equívocos se fizeram ouvir ao longo do curso, entre os professores em formação. Questionamentos idênticos também eram feitos ao longo das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que eram cumpridas, obrigatoriamente, na escola.

Quando retornaram para suas salas de aula, alguns professores se diziam “perdidos, sem saber direito o que fazer”. O que mais se ouvia era: “E agora, o que fazer?”, “Eu não sei dar aulas como eles querem”. A impressão que tive, na época, foi a de que o curso, além de contribuir para discussões acerca do ensino, serviu também para criar nos professores de Língua Portuguesa um sentimento de impotência. Essas questões apresentadas acima e outras foram, ao longo dos anos, gerando polêmicas e fazendo com que as discussões e os debates provocassem, nas escolas, uma divisão dos professores em dois grupos, em alguns casos dentro da mesma escola: o grupo dos “gramatiquinhos” ou “tradicionais”, que defendiam a tradição do ensino gramatical, e o grupo dos “progressistas”, aqueles que, por diferentes razões, defendiam a modificação na forma de se ensinar gramática de uma maneira contextualizada, ou o abandono definitivo do seu ensino.

Batista (1997, p.145) afirma que, quando se ensina Língua Portuguesa na escola, "ensina-se, fundamentalmente, a disciplina gramatical". Embora os professores trabalhem com diversos saberes (conteúdos gramaticais, elementos da teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), o que é priorizado é o ensino da gramática tradicional.

Porém, considerando o nosso convívio com os professores, nós nos perguntávamos: não estaria ocorrendo talvez devido ao impacto provocado pelas polêmicas acerca das novas tendências sobre o ensino da disciplina, uma

tendência inversa, que consistiria em abandonar totalmente o trabalho sistemático, com conhecimentos gramaticais, em favor de um trabalho assistemático priorizando a leitura e a produção de textos.

Buscamos, também, conhecer os discursos oficiais e acadêmicos, difundidos a partir do final da década de 70 e início da década de 80, sobre o ensino da Língua Portuguesa e sua repercussão no discurso e nas práticas dos professores, em sala de aula, por se pressupor que foram esses discursos que provocaram uma desestabilização no ensino da disciplina, particularmente na tradição do ensino gramatical.

Com a difusão dos resultados de pesquisas lingüísticas no País, vários trabalhos questionam o ensino da gramática. De acordo com Soares (1986, p.86):

"... a Lingüística foi introduzida nos cursos superiores de Letras, no Brasil, nos anos 60; é, pois, só nos anos 80 que os efeitos de seu ensino e da pesquisa lingüística portuguesa começam a manifestar-se no ensino do Português".

Questionamentos foram surgindo relacionados com a concepção de língua em que os gramáticos se baseiam ao publicarem seus compêndios. O conceito utilizado por eles é aquele que toma o termo língua como algo que engloba apenas uma das variantes lingüísticas, isto é, a chamada língua padrão ou norma culta. Essa definição é preconceituosa e excludente, pois não leva em conta as outras formas de falar, que são consideradas erradas, como não-pertencentes à

língua.

Um outro questionamento estava vinculado à concepção de linguagem em que se baseia o ensino da Língua Portuguesa centrado na gramática. A linguagem é resumida à dimensão formal, a um conjunto de regras e normas, e a uma metalinguagem.

E finalmente questionamos a respeito da concepção de aprendizado da língua manifestada pelas gramáticas normativas e por seu ensino. As pesquisas lingüísticas mostram que o falante aprende a língua no próprio uso, construindo um conjunto de regras, que constituíra a sua gramática interna. Desconsiderando essa forma, pela qual o falante adquire sua competência lingüística, o ensino proposto nas gramáticas faz o caminho inverso, ou seja, parte das regras para o uso.

De maneira sintética, discutiremos o ensino da Língua Portuguesa de forma que este se organize em torno do uso da língua: do ensino da “gramática”, compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Para isso, conceituaremos alguns dispositivos da análise do discurso, uma vez que ideologia, as formações discursivas, o interdiscurso ou a memória discursiva e sujeito subsidiaram a análise dos depoimentos dos professores que nos ajudaram para que essa pesquisa fosse levada a termo.

Quanto à forma de trabalhar a gramática na escola, parece oportuno enfatizar a necessidade de mudanças. O estudo gramatical deveria ser transformado em um processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto. Para que essa compreensão seja obtida é necessário, certamente, que o estudo gramatical seja feito através de uma metodologia nascida da própria natureza da língua "(MEC, 1998)".

Esta pesquisa constituiu-se de vários momentos: o período inicial, no qual buscamos selecionar os sujeitos; a coleta e organização dos dados; a descrição e análise dos dados e a redação desse trabalho.

Na primeira etapa, estabelecemos alguns contatos com os professores, participamos da semana de planejamento da área de Língua Portuguesa realizada pelas redes estadual e particular de ensino.

Inicialmente, o nosso objetivo era investigar o porquê das dificuldades dos professores de se adequarem às novas propostas para o ensino da Língua Portuguesa. Considerando os desdobramentos propostos ao ensino da disciplina, assim como as dificuldades reveladas pelos professores para responder às novas exigências em relação ao ensino de gramática, esta pesquisa tem como principal objetivo: descrever práticas de professores de Língua Portuguesa, tendo em vista o ensino dos "conteúdos gramaticais".

Assim, solicitamos a alguns professores que elaborassem depoimentos

sobre o trabalho que desenvolviam nas salas de aula, paralelamente a entrevistas com a professora coordenadora, o que nos permitiu identificar, nos docentes, alguns traços pertinentes ao seu discurso no âmbito escolar, sala de aula e sala dos professores e, desse modo, selecionar os professores que viriam a se constituir nos sujeitos da pesquisa.

Para a análise dos dados a opção abraçada foi a da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, pois essa nos pareceu encaixar-se, adequadamente, aos nossos propósitos, pois pretendíamos compreender de forma mais profunda e significativa os caminhos relativos à decisão de ensinar a gramática teórica.

Para tal empreitada, recorreremos a autores, como: Foucault (1969) Brandão (1997), Althusser (1970), Orlandi (1986), Pêcheux (1990) e Chauí (2006) dentre outros.

De posse dos dados obtidos selecionamos professores considerados relevantes para a pesquisa e começamos a análise dos dados.

No primeiro capítulo nos deteremos na análise e esclarecimentos dos instrumentos de análise. Temos percebido que a memória discursiva e as formações ideológicas embutidas nos depoimentos dos professores revelam, sem maior juízo de valor, a real intenção em ensinar gramática.

Queremos enfatizar que a AD de linha francesa foi o procedimento de

análise escolhido pelo fato de entendermos que se trata de uma área privilegiada no âmbito das Ciências Humanas. Para nós, a AD constitui um contributo extremamente valioso, pois ao considerarmos que o sujeito se faz no encontro entre língua e história, permite identificar quem é esse sujeito que se posiciona favorável ou contrariamente ao ensino da gramática. Tal identificação é possível mediante a análise das marcas lingüísticas que materializam o seu discurso, permitindo, assim, verificar o “não-dito, naquilo que é dito” (ORLANDI, 1986). Em outras palavras, um discurso sempre é a manifestação de outros discursos. Dessa forma, o discurso favorável ou contrário à gramática somente pôde constituir-se da sua relação com a memória discursiva.

No segundo capítulo ofereceremos alguns subsídios para esclarecer dúvidas que sempre surgem quando os professores discutem o assunto gramática. Dessa forma, nos valeremos de alguns fundamentos teóricos, tais como: Vygotsky (2005), com o intuito de demonstrar que o ensino da gramática favorece o domínio e a consciência das regras da norma-padrão, Neves (2003), Possenti (2006), Bechara (2007), Travaglia (2003) entre tantos outros, os quais evidenciam a exigência do ensino da norma-padrão no universo da pesquisa, tal ensino não só relegado à escola, mas à família também, uma vez que os nossos alunos são egressos da classe média e média alta onde é comum o seu uso.

No terceiro capítulo, procederemos à apresentação da pesquisa, cujo objetivo foi investigar quais as representações docentes quanto à utilidade da

gramática na escola particular, universo da pesquisa.

## Capítulo I Dispositivos de análise

”O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua.”

ORLANDI, 1998

O fato de as relações de ensino-aprendizagem serem mediadas sempre pela linguagem exige que as pesquisas em contextos educacionais detenham-se sobre as perspectivas de análise abertas pelas áreas de estudos da linguagem. A Análise do Discurso tem sido uma das áreas a que se recorre freqüentemente por considerar, ao mesmo tempo, a dimensão social e histórica da linguagem, bem como uma teoria da subjetividade. As perspectivas desta área, no entanto, pressupõem conhecimento das diferentes abordagens de textos e discernimento entre o que se pode inferir da materialidade textual e de seu conteúdo explícito e o que compõe o discurso. Assim, justifica-se a escolha pela Análise do Discurso (AD) à medida que esta se propõe a fornecer a pesquisadores condições básicas para a compreensão dos pressupostos teóricos, das noções fundamentais, bem como para a operacionalização destes, contribuindo para que se possa verificar a produtividade destes conceitos para o entendimento da constituição da subjetividade em situação de ensino-aprendizagem.

## 1.1 O Discurso

O objeto da Análise do Discurso; teoria fundada por Michel Pêcheux, na França, em 1969, é o discurso, que é entendido, segundo Pêcheux, como efeito de sentido entre locutores. O discurso não é apenas um texto, mas um conjunto de relações que se estabelecem nos momentos antes e durante a produção desse texto e também dos efeitos que são produzidos após a enunciação desse texto. O texto é concebido como a materialidade lingüística através da qual se pode chegar ao discurso, é a relação da língua com a história (historicidade). Os discursos produzidos são determinados pelos discursos anteriores e também determinam os discursos que poderão surgir dele.

A Análise do Discurso entende que os sentidos não são postos e que as palavras não possuem um sentido único, mas um dominante. Para a Análise do Discurso, a enunciação de uma mesma materialidade lingüística, em condições diversas, pode gerar diversos efeitos de sentido. A língua, sob a ótica teórica da AD, é incompleta, é heterogênea, já que afetada pela história. A linguagem está sempre propícia aos deslizos, aos múltiplos sentidos, à ambigüidade. A linguagem é entendida como uma forma material de chegar ao sujeito, pois é através da linguagem que o sujeito do inconsciente mostra sua incompletude e é através da linguagem também que esse sujeito procura preencher as lacunas próprias da

sua constituição.

Partindo dessa definição clássica de discurso, prática social de produção de textos, enveredamos por um tortuoso e desconhecido caminho para análise de um problema que há muito nos acompanhava - o ensino da gramática na escola – objeto desta Dissertação de mestrado. Partimos do pressuposto que discurso é uma construção social, não individual, e que só poderá ser analisado considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção, ainda que o discurso reflita uma visão de mundo determinada, vinculada à do seu autor e à sociedade em que vive.

O objeto da Análise do Discurso é o “discurso”. Dito assim parece uma colocação repetitiva. Mas é preciso antes de tudo definir no que consiste esse discurso. A noção elementar que se tem de discurso como sinônimo de mensagem, informação, pronúncia de meras palavras combinadas em frases, não corresponde ao interesse básico da AD. Podendo estar relacionada tanto à História quanto à Sociologia, a AD vai buscar, na verdade, o sentido ou sentidos produzidos pelo sujeito ao elaborar um discurso, as suas intenções e a forma como é recebido por quem ouve ou lê suas palavras. Por isso Pêcheux (1990) define discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores”.

Nosso propósito com este questionamento não é o de analisar os tipos de gramáticas ou pseudogramáticas atualmente existentes e expostas nas escolas

brasileiras, mas fazer ou suscitar uma reflexão acerca do ensino de gramática na escola, tendo como base, além do estágio atual, todo o processo histórico que o institucionalizou, o que tematizou nossa pesquisa e dissertação de mestrado.

Ancorados em Pechêux (1990), decidimos trilhar em nossa pesquisa os caminhos da análise do discurso, pois julgamos que, dessa forma, seria possível compreender de forma mais clara e profunda, e mais significativa, os “meandros dialógicos” relativos à decisão de ensinar, ou não, a gramática. Assim sendo, passaremos a expor breves explicações acerca de alguns elementos relativos a análise do discurso que orientaram nossas análises, tais como: conceito de ideologia, formação discursiva, interdiscurso ou memória discursiva e a definição do sujeito.

Michel Pêcheux dá início à Análise do Discurso na França, em fins dos anos 60, como seu principal articulador. Não é à toa que a fundação da Análise do Discurso coincide com o auge do estruturalismo na Europa, sobretudo na França, figurando como verdadeiro paradigma de formatação do mundo, das idéias e das coisas para toda uma geração de intelectuais. O preço a pagar pelos defensores do paradigma estrutural foi a constante e deliberada exclusão do sujeito, visto como o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico. O movimento de maio de 68 na França e as novas interrogações que surgiram no âmbito das ciências humanas foram decisivos para subverter o paradigma então

reinante e trazer o sujeito para o centro do novo cenário.

A Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva política de uma intervenção, de uma ação transformadora que visa combater o excessivo formalismo lingüístico vigente, então considerado como uma nova facção de tipo burguês. Tendo como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux “Análise Automática do Discurso”, além do lançamento da revista “Langages”, organizada por Jean Dubois, a AD vai em busca desse sujeito até então descartado. E vai encontrá-lo na psicanálise e no materialismo histórico althusseriano. Da Psicanálise, interessa trabalhar esse sujeito desejante, inconsciente, descentrado, afetado pela ferida narcísica; do Materialismo Histórico, interessa o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. O sujeito do discurso não é, então, apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-lacaniano; tampouco uma junção entre essas duas partes. O que vai representar a diferença desse sujeito, a sua marca discursiva, é o papel de intervenção da linguagem na perspectiva lingüística e histórica que Análise do Discurso lhe atribui.

A ADF, caracterizou-se, desde seu início, por um viés de ruptura com toda uma conjuntura política e epistemológica, e por uma necessidade de articulação com outras áreas das ciências humanas, especialmente a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise. A cada prática de análise se põe em

questão a natureza de certas noções teóricas e se redefinem seus limites, o que faz com que a Análise do Discurso tenha um estatuto diferenciado entre as demais disciplinas, mantendo com elas zonas de interface e de tensão constante.

Portanto, o discurso constitui-se no verdadeiro ponto de partida de uma “aventura teórica”, para referir-se à verdadeira obsessão de Michel Pêcheux (1990, p.38) por essa noção. É no discurso e na trama de seus fios que se encontram os nós que amarram essa rede discursiva e a sustentam. Por isso, não se pode falar em discurso sem mobilizar outros sentidos, sem acionar outros conceitos que lhe são constitutivos, como língua, sujeito e história. Assim, o discurso foi para Pêcheux e continua sendo para nós, analistas de discurso dessa vertente teórica, o objeto de uma busca infinita que nos instiga a prosseguir a pesquisa nesse complexo e infundável campo de estudos. Ao tematizar o discurso como objeto-fronteira que trabalha nas grandes divisões disciplinares, a Análise do Discurso lhe confere uma materialidade lingüística e histórica, o que vai distingui-lo do modo imanente de como a lingüística trata a língua e do modo exterior como as ciências humanas usam a língua como instrumento para explicação de textos. Vale lembrar que alguns autores consideram a AD como uma corrente da Lingüística e há outros, que a consideram como uma nova disciplina. O discurso é tanto um lugar privilegiado de observação das relações entre língua e ideologia, como é também um lugar de mediação, de imbricação dentro do dispositivo teórico-analítico, permitindo que se visualizem em seu funcionamento os

mecanismos de produção de sentidos desse material simbólico. O discurso é também, de certa maneira, uma metáfora viva, pulsante, que requer, a cada construção, um transporte de um campo a outro. A noção de discurso que nos interessa investigar em nossos projetos apresenta-se como um objeto teórico, sem compromisso com qualquer evidência empírica. O discurso vai trazer indícios de ruptura que o trabalho do analista procura desvendar, compreender, interpretar, através de gestos de interpretação que tentam flagrar o exato momento em que o sentido faz sentido. O sujeito constituído pela linguagem, enquanto contradição e desejo, a história como processo de produção de sentidos e a língua como um corpo espesso e denso atravessado de falhas são noções que em Análise do Discurso só podem prosperar e florescer, se remetidas à perspectiva do discurso.

## **1.2 Alguns conceitos:**

### **1.2.1 Ideologia**

A liberdade do homem para produzir e criar elevou seu papel para uma condição de produtor de conceitos, de produtos e de discursos que faz com que ele busque influenciar pessoas para que tomem partido favorável à sua produção. Este ponto positivo, à vista de quem produz um bem ou serviço, pode significar comercialização, aumento de produção, necessidade de mão-de-obra, lucro. Já para quem está diretamente envolvido com o processo produtivo, realizando o

trabalho, seja ele físico ou intelectual, significará uma troca do seu esforço de trabalho por uma remuneração estabelecida a partir de sua função exercida, esta determinada por fatores inerentes ao local onde o processo produtivo acontece.

Assim poder-se-ia analisar, de forma breve, a divisão social do trabalho, base para o funcionamento do sistema capitalista, de onde se originam as classes sociais e o conceito marxista de ideologia como falsa consciência. Esta é a definição que trata a ideologia como algo pejorativo, devendo unicamente ser aceita pelos assalariados, ao mesmo tempo em que demonstra os interesses particulares das classes dominantes como sendo os interesses universais. Apenas reforçando o valor temporal e histórico, Ideologia foi o termo primeiramente apresentado na França, no início do século XIX, por Destruitt de Tracy, que juntamente com um grupo que posteriormente foi conhecido como os ideólogos franceses, sendo eles materialistas, “admitiam apenas causas naturais físicas (ou materiais) para as idéias e as ações humanas e só aceitavam conhecimentos científicos baseados na observação dos fatos e na experimentação”. (CHAUÍ, 2006, p.25)

Pensar o conceito de ideologia somente pelos pressupostos de Marx, embora seja um dos teóricos mais explorados e estudados, é esquecer que ele “não separa a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (tal separação, aliás, é o que caracteriza a ideologia).” (CHAUÍ, 2006, p.34). Para melhor entender as críticas de Marx, também é necessário saber a que tipo de pensamento determinado ele está se referindo, que é o de

Hegel. A ligação de Marx com Hegel foi um fator importante para cunhar sua visão de ideologia, pois ele critica os ideólogos alemães, como Stirner, Bauer, F. Strauss e Feuerbach, dizendo que eles tiveram a pretensão de destruir o sistema hegeliano, pois criticariam apenas um aspecto ideológico da filosofia de Hegel, em lugar de abarcá-la como um todo. Marx também critica estes ideólogos porque cada um deles “tomou um aspecto da realidade humana, converteu esse aspecto numa idéia universal e passou a deduzir todo o real a partir desse aspecto idealizado”. (CHAUÍ, 2006, p.35)

Nota-se que algumas das definições de ideologia são amplamente compatíveis, enquanto outras se contradizem, como, por exemplo, “se ideologia significa qualquer conjunto de crenças motivadas por interesses sociais, então não pode simplesmente representar as formas de pensamento dominantes em uma sociedade”. (CHAUÍ, 2006, p.14-15)

O conceito de ideologia revela-se como uma questão de suma importância nesse trabalho. Trata-se de um termo complexo, uma vez que, de acordo com Brandão (1997), a linguagem enquanto discurso não se constituiria apenas como um instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a autora compreende a linguagem como interação, e um modo de produção social, ela não é neutra, nem imparcial ou inocente, à medida que transmite uma intencionalidade manifestaria a face da ideologia: “a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser analisada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. (BRANDÃO,1997,p.12).

Um breve percurso histórico deve ser abordado e nos auxiliará a esclarecer alguns contornos do fenômeno ideológico. A palavra ideologia foi criada no começo do século XIX para designar uma “teoria geral das idéias”. Foi Karl Marx quem começou a fazer uso político dela quando escreveu um livro junto com Friedrich Engels intitulado *A ideologia alemã*. Nessa obra, os autores mostram como, em toda sociedade dividida em classes, aquela classe que domina as demais faz tudo para não perder essa condição. Uma forma de manter-se no poder é usar a violência contra todos aqueles que forem contrários à classe dominante. Mas a violência pode voltar-se também contra ela: a violência pode gerar a revolta do povo. É, então, muito mais fácil e mais eficiente dominar as pessoas pelo convencimento.

É aí que entra a ideologia: ela constituirá um corpo de idéias produzidas pela classe dominante que será disseminado por toda a população, de modo a convencer a todos de que aquela estrutura social é a melhor ou mesmo a única possível. Com o tempo, essas idéias se tornam as idéias de todos; em outras palavras, as idéias da classe dominante tornam-se as idéias dominantes na sociedade. (BRANDÃO, 1997, 16).

Na seqüência, Althusser 1970 (In MUSSALIM, 2001, p.102) atribui ao Estado o papel de detentor dos Aparelhos Repressores do Estado (ARE: o governo, o exército, a polícia, as prisões, etc) e dos Aparelhos Ideológicos (AIE: instituições como a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a

cultura e a informação), cuja função é operar, quer pela repressão, quer pela ideologia, o controle contínuo da classe dominante.

O aparelho ideológico escolar assume, para Althusser (1970 In Mussalim, 2001, p.103), papel de destaque, já que a escola congrega crianças de todas as classes sociais, desde os primeiros anos da infância, durante um longo período de tempo, podendo, assim, impingir as idéias da ideologia dominante.

Embora de forma sucinta, tais considerações permitem evidenciar o quanto a ideologia pode atuar nas escolhas docentes acerca do ensino da gramática, objeto dessa pesquisa. A seguir, algumas considerações sobre a formação discursiva, outro aspecto teórico fundamental a nossas análises.

### **1.2.2 Formação Discursiva em Foucault**

A década de 60 foi um momento de grandes debates teóricos no escopo das ciências humanas e o auge da chamada “crise do paradigma marxista”. Nesse momento, começaram a vir à tona as denúncias dos opositores do regime que se instalou na URSS após a morte de Lênin. Notícias de Moscou assombravam o mundo, por conta dos famosos “expurgos stalinistas”. A mão de ferro da perseguição aos antigos líderes da revolução, os *gulags*, etc, lançaram profundos questionamentos na esquerda em nível mundial. Michel Pêcheux pertencia ao

Partido Comunista Francês e estivera ligado ao “grupo em torno de Althusser”, influente filósofo do marxismo francês, antes do trágico desfecho de sua vida pessoal. Althusser opera uma releitura de Marx, no tocante à questão da ideologia, concebida em Marx como “falsa consciência”. Na primeira parte de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), Althusser afirma que, numa sociedade de classes, para manter a sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Essa dominação se efetiva, pois, através de dois mecanismos, os quais, em síntese, dizem respeito aos mecanismos de operação da ideologia: os ARE e os AIE, conforme citado anteriormente.

Assim, para Althusser, “a ideologia exprime sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, jurídica, política) posições de classe” (1970, p.23). Foi, portanto, com base na concepção althusseriana de ideologia que Pêcheux elaborou a sua teoria do discurso. Entretanto, em vários dos seus textos, Michel Pêcheux afirma que o conceito de formação discursiva com o qual trabalha é emprestado de Foucault.

No entanto, para Marx, a construção de uma sociedade comunista (sociedade sem classes, portanto, sem exploração do homem pelo homem) seria o grande desafio (fim) histórico da classe trabalhadora. Obviamente, essa é uma simplificação, grosso modo, da teoria marxista da história e da luta de classes com todos os problemas que qualquer simplificação implica. Foucault, por sua vez,

contesta essa concepção de história como continuidade, discorda da idéia de ruptura, concebendo a idéia de acontecimento histórico não como “ruptura”, mas como “irrupção”. Em vez de ideologia, ele trabalha com a constituição de saberes/poderes, os quais, segundo ele, não passariam necessariamente pela questão das classes sociais e não estariam necessariamente determinados, nem mesmo em “última instância” pelos fatores econômicos:

“A noção de ideologia me parece mal usada por três razões. A primeira é que, querendo ou não, está sempre em oposição virtual a algo que seria a verdade. Entretanto, eu creio que o problema não está em fazer a divisão entre o que um discurso evidencia, a cientificidade, e a verdade que evidencia outra coisa, senão ver historicamente como se produzem os efeitos da verdade no interior dos discursos que não são: nem verdadeiros, nem falsos. Segunda desvantagem, é que a se refere, necessariamente a algo como um assunto. E terceiro, a ideologia está em posição secundária a respeito de algo que deve funcionar para ela como infra-estrutura, o determinante econômico, material, etc. Por estas três razões, creio que é uma noção que não pode ser utilizada sem precaução” (FOUCAULT, 1987,p. 181,182),

Assim, Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, termo profundamente marcado pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes.

Dessa forma, um dos aspectos mais importantes legados pela Análise do Discurso de linha francesa às ciências humanas talvez seja a noção de “formação

discursiva”, visto que esta se relaciona diretamente com a problemática do sujeito, um dos temas sempre pulsantes nesse campo do saber. Partindo desse pressuposto, objetivo discutir a noção de formação discursiva pela via de um cotejo entre as abordagens desses dois teóricos basilares dessa disciplina: Michel Foucault e Michel Pêcheux, na perspectiva de verificar a atualidade e a pertinência de tal conceito, tentando apontar alguns elementos que se afastam da aura de evidências criadas em torno da questão, principalmente no tocante à relação entre formação discursiva e formação ideológica. Michel Pêcheux traz para a Análise do Discurso o conceito de formação discursiva de Foucault, mas não na forma de uma transposição linear. Ele a ressignifica de acordo com as questões políticas e teóricas nas quais estava envolvido.

Tratava-se, segundo o próprio Pêcheux, de extrair da noção de Foucault o que “ela tinha de materialista”. Ao definir formação discursiva como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, etc.”. (PÊCHEUX, 1990 a), o autor aponta duas bases epistemológicas: a primeira, o pertencimento às teses althusserianas de luta de classes e ideologia, e a segunda, o fulcro na Lingüística, acentuando a questão dos gêneros do discurso.

Como a apreensão do social histórico implica captar simultaneamente o acidente, contingente e efêmero - gerador de novos fatos e de novas e singulares

significações sociais - e a estrutura, mais ou menos permanente, contínua e determinada, a noção de formação discursiva, proposta inicialmente por Michel Foucault (1987) e modificada por Michel Pêcheux (1990 b) no âmbito da análise do discurso, torna-se teórica e metodologicamente pertinente.

Caso se amenizem, na noção de formação discursiva, o caráter determinista, muito acentuado por Foucault, e o caráter estrutural, pontificado por Pêcheux em suas primeiras análises do discurso, a noção abre uma perspectiva teórica para a apreensão do domínio social histórico e, ao mesmo tempo, fornece um instrumento de pesquisa hoje consolidado, a análise do discurso. Curiosamente, datam do mesmo ano, 1969, a noção foucaultiana de formação discursiva, contida em *A arqueologia do saber*, e a criação da análise automática do discurso por Michel Pêcheux (1990 a).

A definição de formação discursiva implica: "Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa." (FOUCAULT, 1987, p. 136). A noção foucaultiana de discurso se refere ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva.

Pêcheux levou a noção para a análise do discurso, inicialmente construída no âmbito de uma tomada de posição puramente estruturalista e cujo objeto fora

definido como as relações entre “máquinas” discursivas estruturais. Segundo Pêcheux:

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada [...]:

“uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas (PÊCHEUX, 1990 b, p. 314).”

A noção de interdiscurso foi, então, introduzida na análise do discurso para designar o espaço exterior específico de uma formação discursiva. Pouco mais tarde, Pêcheux (1990 b) modificou os procedimentos de análise do discurso que vinha utilizando, reconhecendo que as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva a outra. Análoga à imagem do cosmos, cuja estrutura traz consigo sua história e é a sua história, a formação discursiva do discurso da equidade e da desigualdade sociais pode ser apreendida imediatamente, sem que sua pesquisa se confunda com o trabalho do historiador e sem que cronologia e evolução – instrumentos, entre outros, do pensamento herdado – sejam essenciais. Importa, especialmente, a criação de dispositivos para a apreensão simultânea das dimensões sincrônica e diacrônica e das significações imaginárias sociais, além das determinações sociais, econômicas, geográficas, lingüísticas.

Discursos são produzidos a partir de lugares definidos na organização e estruturação sociais e endereçados a interlocutores que, supostamente, compartilham a mesma comunidade discursiva e uma mesma história coletiva. O “deds”, ou seja, a enumeração de Charaudeau e Mainguenu (2004) para os conjuntos enunciativos do discurso da equidade e das desigualdades sociais, está, pois, inscrito no contexto social histórico que o produz, reflete concepções correntes de sua época e só pode ser compreendido integralmente tendo essas concepções como pano de fundo. Por isso, a partir dele, é possível conhecer também acontecimentos macrossociais reais e os vínculos de equidade e desigualdade que congregam e separam indivíduos reais. Em síntese, o deds reflete e, ao mesmo tempo, cria os lugares sociais históricos, não apenas de enunciação, mas também de vida real.

Em outras palavras, é possível afirmar que as “significações”, assim marginalizadas (como também ocorre a marginalização da noção de “sentido literal”), constituem, por sua formatação em termos temporais e situacionais, parte componente da memória discursiva: Estas significações não são eternas, nem sem movimentos. Elas se fragmentam, se desconstroem, se rompem e mudam por “fermentação”, são imprescindíveis como fundação; como memória, são verdadeiramente as condições de legibilidade.

### **1.2.3 Memória discursiva**

Analisando a construção discursiva do sentido e o funcionamento dos implícitos, Achard (1999, p. 8) esclarece: “a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um corpus, mas ela só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos.”

Achard (1999, p.16) afirma que: “a regularização se apóia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é de ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador. E é dessa forma que analisaremos o discurso de nossos professores, tentando dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação.”

Dessa forma, dentro dos postulados da AD Francesa, cada sujeito, na produção de um discurso, promove uma relação deste discurso em formulação com o interdiscurso ou memória discursiva, ou seja, com todos os dizeres que já foram, de fato, ditos. Pêcheux (1990, p.52) afirma que:

“A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.”

Isso ocorre naturalmente, mesmo que o falante não tenha sequer consciência dessa operação discursiva. Sendo assim, em seu discurso o sujeito fala uma voz sem nome, consideravelmente atravessada e levada ao sabor da

ideologia e do inconsciente. Por este motivo, a AD postula que esse “saber”, que não é ensinado (nem pode ser), produz significativos e importantes efeitos nos discursos produzidos. Assim sendo, essa leitura discursiva acaba por considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de uma maneira e o que é dito de outra maneira, procurando entender e escutar o não-dito, exatamente na materialidade do que foi dito, considerando esta ausência como algo significativo.

Tomo como referências para a fundamentação dessa análise a heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso, de Authier-Revuz (1990), publicado em *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*, devidamente referido ao final do trabalho.

Para tratar do tema da heterogeneidade discursiva, a autora estabelece entre as formas de heterogeneidade presentes no discurso, que dependem da descrição lingüística, e aspectos da heterogeneidade constitutiva, não localizáveis no fio discursivo. Falar de heterogeneidade constitutiva é falar daquilo que o constitui enquanto tal. É olhar para a constituição do tecido discursivo. Afirmando a supremacia do outro no discurso – terceira fase da AD.

Para uma melhor compreensão desse processo lançamos mão do conceito de memória discursiva. Tal conceito diz respeito à recorrência de enunciados,

separando e elegendo aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo – essa ocorrência é capaz de produzir peculiares efeitos. A esse respeito, Achard (1999, p.19) comenta: “A noção de memória discursiva exerce, portanto, uma função ambígua no discurso, na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera”.

É justamente na memória discursiva que nasce a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram feitas, que já foram enunciadas. Em outras palavras, a memória discursiva permitirá na infinita rede de formulações (existente no intradiscurso de uma formação discursiva) o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente. Dessa forma, os sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo, assim, significar. Ou seja, o discurso significa por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída e não pela vontade do enunciador. Prova disso é o fato de que, ao nascermos, o discurso já está em processo, sendo nós que entramos e nos ajustamos nesse processo. Portanto, podemos entender que a própria “incompletude” é condição e característica da linguagem. Os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estão prontos e muito menos acabados.

Nesse mecanismo de funcionamento, o discurso repousa em formações

imaginárias. Essas formações de imagens permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso. O que significa no discurso são exatamente essas posições. E elas, necessariamente, significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, ao já dito (ao saber discursivo). Assim, o sujeito falante compõe a imagem de seu interlocutor para dizer-lhe o que diz, podendo até mesmo antecipar o que ele pensará diante do que é dito. Dessa forma, ele organiza o seu discurso, antecipando contra-argumentações a seu favor. Neste jogo de dizeres se manifesta o discurso, enquadrando-se em um outro característico jogo: o de forças, as quais estão, presentes em toda e qualquer sociedade hierarquizada que promove contínuas antecipações de imagens.

Como pontuamos anteriormente, de forma genérica entendemos que memória discursiva se define aproximadamente como uma espécie de “interdiscurso”, ou seja, trata-se de um saber discursivo que possibilita que as nossas palavras façam sentido. Isto ocorre porque algo fala antes, em outro lugar, de forma independente do discurso que é proferido na atualidade. O saber, a que nos referimos acima, corresponde a palavras já ditas e esquecidas, mas que continuam presentes e nos afetam em sua qualidade de “esquecimento”.

O mecanismo que regula a argumentação presente nos discursos, quando procedemos à análise a partir dos postulados de memória discursiva, nos remete à compreensão de que os sentidos são escolhidos e presumidos por antecipação

de interpretação, são produzidos por relações parafrásticas e disponibilizados para discursos futuros. Portanto, encontramos um sujeito capaz de deslocar-se, tornar-se observador, ao mesmo tempo que diz (de uma forma ou de outra) conforme intenciona na produção de efeitos no interlocutor.

Já que um discurso é sustentado por outros e aponta para o futuro, os sentidos são produzidos a partir de posições. Nesse contexto, a memória discursiva é presumida a partir de um momento sócio-histórico, fazendo que o sujeito “migre” de uma situação empírica para uma posição discursiva.

Na relação discursiva é que as imagens constituem as diferentes posições e assim fazem de fato algum sentido. Vale ressaltar que este sentido não está nas palavras, mas antes delas e depois delas, simplesmente porque palavras remetem a palavras. Além do que os sentidos não estão irrevogavelmente dependentes das intenções, mas permeados e atravessados pelas suas próprias relações com uma formação discursiva peculiar e com uma memória. Portanto, não existe sentido em si: ele nasce de colocações de caráter ideológico fazendo com que as palavras mudem de sentido de acordo com as posições em que são enunciadas, apreendidas a partir do exterior do discurso.

Nesta compreensão, conceituamos memória discursiva conforme Ferreira (2005, p.20);

“A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma

disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (Mariani, 1996). Coutine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.”

Assim, presentes em cada discurso, há alguns elementos que não podem surgir na superfície discursiva, tão-somente porque, se eles aparecerem, representarão um perigo real e um considerável desequilíbrio para o discurso em questão.

#### **1.2.4 O Interdiscurso**

O interdiscurso é um dos conceitos fundamentais da Análise de Discurso (AD) filiada aos trabalhos fundadores de M. Pêcheux e seu grupo de colaboradores. Este é um dos conceitos que permitem caracterizar a AD nesta sua linha de filiação e a distingue de outras abordagens ditas discursivas e de outros campos de saber. Definido através de um esforço contínuo de elaboração e reelaboração conceitual, o interdiscurso se apresenta como o pivô teórico que permite articular os outros conceitos da teoria, configurando, assim, um corpo sólido e articulado de reflexões sobre a relação entre língua, sujeito, história e

ideologia.

Ao mesmo tempo, o interdiscurso é um dos conceitos mais banalizados por sucessivas reapropriações, freqüentemente em prol de sua operacionalização, o que permite reduzir um conceito articulador de forte investimento teórico em uma simples metodologia de análise, aplicada com fins puramente instrumentais.

As determinações sobre a trajetória social da palavra feitas pelo interdiscurso são ignoradas pelos sujeitos – via interpelação ideológica – os quais acreditam ser a fonte do seu discurso, quando são apenas o seu suporte e o efeito.

Pêcheux (apud AUTHIER-REVUZ, 1990, p.270) alude a esse fato esclarecendo que a função de toda formação discursiva é escamotear, através do sentido de que é revestida, a materialidade objetiva do interdiscurso que a preside e que corresponde ao fato de que o que fala, fala “sempre antes, alhures e independentemente” (grifos do autor).

Em função disso, a AD visa oferecer subsídios para a assimilação criteriosa dessa nova prática de leitura, que consiste em considerar aquilo que é dito em um discurso e o que é dito em outro, tanto quanto as maneiras de dizer de ambos, para poder ouvir o “não-dito naquilo que é dito, como a presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 1986, p. 105-126).

### 1.2.5 O Sujeito

Para Orlandi (1986), o sujeito lingüístico é um sujeito-de-direito, isto é, há um juridismo tal na constituição desse sujeito que faz com que ele interiorize a idéia de coerção ao mesmo tempo que toma consciência de sua autonomia. Essa forma-sujeito, enquanto personalidade jurídica abstrata, só é possível com o capitalismo e resulta de lutas que se dão pelo desenvolvimento de uma longa história.

A AD procura apreender esse efeito. Para tal, inclui em seu quadro teórico a consideração necessária da ideologia. É necessária, pois, caso não seja levada em conta, as aparentes transparências do sujeito e do sentido ocultam o processo pelo qual tanto o sujeito quanto o sentido se constituem. Em suma, sem a consideração da ideologia, se torna-se o sujeito como causa de si, não se levando em conta nenhuma história de sua constituição, nem a historicidade do sentido.

Finalizando, Pêcheux (1969 apud ORLANDI, 1986) declara: “não existe discurso sem sujeito, e não existe sujeito sem ideologia”.

Já Lacan (apud MUSSALIN, 2001), centrado na noção de sujeito, visa estabelecer os fundamentos de um saber sobre o subjetivo, realizando uma revolução comparável à kantiana, sendo que aqui o transcendental é substituído

pela linguagem, que define o Outro como sendo, para o sujeito, “o lugar de onde pode ser colocada, para ele, a questão de sua existência”, no cerne mesmo do sujeito – designada pela própria ambigüidade deste termo: autonomia e servidão.

Partindo desse princípio, Lacan (apud MUSSALIN, 2001), ao fazer uma releitura de Freud, afirma que o inconsciente é estruturado por meio da linguagem, pela qual circulam os outros discursos no discurso efetivo, como se a palavra sempre trouxesse consigo outras palavras, como se fossem indícios de outros, tais como: o discurso do inconsciente, do estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade. ”

No mesmo sentido, Brandão (1997) já tratava do descentramento do sujeito como “entidade homogênea”. Segundo a autora, a questão não se restringe mais e tão-somente a visualizar esse outro como elemento que fundamenta a possibilidade de existência do discurso pela natureza social de interação entre sujeitos, mas segundo uma outra forma de interação, que se faz entre o sujeito e o inconsciente. Nesse processo em que “o inconsciente é o discurso do outro”, o sujeito se constitui como um efeito da linguagem, ele figura como simbolização através dos modos de linguagem que ele enuncia e que, em contrapartida, acabam por enunciá-lo.

Embora a AD apresente outros aspectos que mereceriam ser mencionados,

por ser um complexo campo de estudo, cremos que os esclarecimentos acima são suficientes para empreendermos a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

## **Capítulo II. Reflexões sobre a gramática.**

### **2.1 O percurso histórico**

Segundo Neves (2004), toda vez que se fala em gramática é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está falando, exatamente. É possível ir desde a idéia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a idéia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de lições que a gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante.

A linguagem está presente em toda parte, permeando nossos pensamentos, mediando nossas relações com os outros. Seu estudo tem uma longa trajetória,

embora a ciência que se ocupa em estudá-la tenha se estruturado como área de conhecimento autônoma e independente apenas na metade do século XIX. Nas sociedades primitivas, a inexistência de estudos lingüísticos é fato. À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas, surgiram condições favoráveis para o estudo da linguagem, sobretudo a partir da invenção da escrita. Esta propiciou a percepção dos diferentes fenômenos lingüísticos. A tradição gramatical no ocidente remonta aos gregos da Grécia Antiga.

#### Codificação da gramática no Ocidente

Ainda segundo Neves (2004, p.33), voltando ao cenário da codificação da gramática no Ocidente, podemos com clareza, encontrar, no que nos restou como obra desse processo, todas as marcas da época.

Neves (2004, p. 33) afirma que:

”toda a gramática tradicional ocidental está afeiçoada à trajetória que culminou na sua instituição. Vista na sua vertente grega, a instituição dessa gramática exhibe características centrais que ainda hoje se configuram em obras gramaticais disponíveis.”

Ligadas ao uso lingüístico, existem sempre, ao lado de uma modalidade considerada a norma-padrão, à qual se atribuem qualidades “superiores”: ela seria mais regular, modelar, e, portanto, deveria ser seguida e perseguida. Isso é particularmente notável na codificação inicial da gramática ocidental, época em

que a ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares “bárbaros”, “corrompidos”, ou seja, não gregos, conduziu determinantemente nesse sentido toda a feitura das lições que os gramáticos produziam:

Comprometidas com a existência de uma língua comum (*koiné*) que se distribuiu por todas as cidades, as noções gramaticais que se codificam associam-se à noção de norma. Levantam-se os quadros de flexão como paradigmas e, paralelamente, levantam-se os desvios e irregularidades que o uso determinou (Neves, 2004, p. 244).

Estudos sintáticos revelavam a influência dos trabalhos de Dionísio da Trácia e a influência mentalista dos estóicos. Tais estudos compreendiam diferentes níveis da língua – fonemas, sílabas, palavras – uma vez que consideravam “uma série de elementos relacionados” e “o conjunto de regras que regem a sintaxe dos elementos” (NEVES, 2004, p. 63). Apolônio foi “o único gramático antigo que escreveu uma obra completa e independente sobre sintaxe”, segundo Neves (2003).

Os estudos de Dionísio da Trácia e de Apolônio Díscolo não só influenciaram significativamente o ensino do grego, como despertaram o interesse para o estudo dessa língua em momentos históricos posteriores. Concluímos então que, ao longo dos séculos, a gramática tem sido vista de diferentes maneiras. Etimologicamente, gramática é um vocábulo grego que significa “a arte de escrever.” No Crátilo, com Platão, a gramática era definida como a *téchne*

(arte), cuja função seria o de “regular a atribuição das letras na formação dos nomes” (NEVES, 2003). Na época helenística, uma *grammatiké* seria um “exame dos textos escritos” com a finalidade de resguardar as obras que representavam o espírito grego, constituindo-se em uma disciplina de cunho didático. Ela é, então, definida por Dionísio da Trácia como *empeiriá* (conhecimento empírico).

Concluindo, podemos afirmar que os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p.18) asseguram que, embora seja ainda perceptível uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino que privilegiam o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.

## **2.2 Que gramática ensinar na escola?**

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos revelam que existe muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades não-padrão, consideradas “inferiores” ou “erradas” pela gramática normativa. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objetos de avaliação negativa.

Possenti (2006, p.87) afirma que: “sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas intrinsecamente erradas”. No entanto, na

situação peculiar da escola, onde o aluno está para aprender uma variedade que não domina, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizados como "erros escolares". Em primeiro lugar pode ocorrer que o aluno utilize variantes que fogem da norma-padrão, em situações nas quais esta seria exigida.

Luiz Costa Pereira Júnior, editor da revista *Língua Portuguesa*, afirma que "muitas vezes, uma expressão ou situação de linguagem vira o centro de determinado debate. Em outras, entender a história e o manejo da língua revela a importância da Língua Portuguesa, não apenas como ferramenta de comunicação, mas como chave para a alma brasileira. Ao falar, o brasileiro expressa sua identidade, que nunca é uniforme, e o país respira sua diversidade que insiste em nos unir". (*Revista Língua Portuguesa*, 2005).

Quando o autor afirma que a identidade do brasileiro nunca é uniforme, ele está se referindo às diferenças da linguagem existentes no país. Crê que todas as camadas populacionais têm direito de apropriar-se do dialeto de prestígio, portanto o objetivo da escola é o de levar todos os alunos a possibilidade de aprender o dialeto de prestígio e de dominá-lo para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Para Soares (1986, p.78), um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado. O

professor tem de apresentar as razões para ensinar ao aluno um dialeto que não é do seu grupo social e propor-lhe um bialeto, não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade. O aluno precisa ter o conhecimento da língua culta, não para mudar a sua maneira de falar, mas para adequá-la ao contexto do momento. Como já foi citada, a linguagem utilizada com uma pessoa do meio rural não é a mesma utilizada com uma pessoa "cultura". Para isso, é preciso que o aluno tenha conhecimento que existem diferentes dialetos, mas o dialeto de prestígio é norma culta, a qual é ensinada nas escolas. É necessário que o aluno saiba quais variedades e registros da língua oral são pertinentes, em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem dirige.

Continuando em sua afirmação a autora preconiza:

“a questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem – falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (SOARES, 1986).

A escola pública se encontra em crise, e esta é desencadeada por muitos fatores, tais como: descaso das autoridades competentes, que não se empenham mais com a educação, falta material didático e espaço físico inadequado para atender às reais necessidades dos educandos. Soares (1986) julga ser o despreparo dos educadores o fator que desmotiva os alunos a freqüentar a

escola. (SOARES, 1986, p. 79).

Vale lembrar que essa afirmação da autora refere-se à escola pública e não à escola particular, o nosso universo de pesquisa. As instituições privadas foram apenas resvaladas por essa crise, pois se mantêm com recursos próprios. Além disto, não sofrem com o despreparo dos educadores, pois estes devem corresponder às expectativas tanto da escola como dos alunos.

Segundo Bechara (2007, p.5), a crise com que a escola se defronta tem raízes mais profundas do que uma simples escassez de recurso, ou o desinteresse das autoridades competentes, ou do despreparo do corpo docente e discente. O autor afirma que:

“a nosso ver, uma análise mesmo superficial permite apontar três ordens de crises independentes, mas estreitamente relacionadas, que acabam desaguando na ação da escola [...]. "A primeira crise é na ordem institucional, na própria sociedade que de uns tempos para cá, seguindo as pegadas de uma tendência mundial de pós-guerra, privilegiou o coloquial o espontâneo e o expressivo, renovando consideravelmente a língua popular”.

Essa tendência influenciou decisivamente os costumes lingüísticos de tal modo que, na Língua Portuguesa falada no Brasil, a distância entre o nível popular e o nível culto ficou tão marcada que, se assim prosseguir, acabará chegando a se parecer com o fenômeno verificado no italiano ou no alemão, por exemplo, com a

distância entre um dialeto e outro.

Continuando em suas afirmações o autor segue:

“o coloquialismo, que no trabalho de muitos cronistas modernos resulta de um elaborado e consciente artesanato expressivo, nem sempre tem sido visto como tal no dia-a-dia de sala de aula. O resultado é que os alunos, não sendo alertados para o propósito estilístico que inspira a opção lingüística, limitando-se a essa leitura, têm perdido o contacto com os tradicionais textos “clássicos” e, com isto, a oportunidade de extrair deles subsídios para o seu enriquecimento idiomático, especialmente no campo da sintaxe e do léxico.”

E assim a escola, de uma maneira geral, perde o apoio que lhe poderia dar a literatura no aperfeiçoamento da educação dos seus alunos; apenas na escola particular ainda se cultuam “as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma” (Machado de Assis apud BECHARA, 2007, p.6). Uma escola realmente comprometida com seus alunos respeita a diversidade de linguagem existente em nosso país, sem privar o educando de se apropriar da norma culta, o que deixaria preso a seu dialeto de origem. É preciso respeitar o conhecimento prévio do aluno transformando-o num poliglota dentro de sua própria língua, propiciando-lhe a oportunidade de escolher a língua funcional adequada ao contexto do momento.

Continuando, o autor afirma que:

"A segunda crise é na universidade, já que a lingüística ainda não conseguiu constituir-se definitivamente desdobrando-se em diversas lingüísticas que discutem

seu objeto, suas tarefas e suas metodologias. Apresentadas ora paralela ou conflitantemente, a verdade é que as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo””. (BECHARA, 2007, p. 7).

Finalizando seu pensamento, o autor identifica como a terceira crise aquela que instala na escola:

“na medida em que não se fazendo as distinções necessárias entre gramática geral, gramática descritiva e gramática normativa, a atenção do professor se volta para os dois primeiros tipos de gramática, desprezando justamente a gramática normativa que deveria ser o objeto central de sua preocupação” (BECHARA, 2007, p.7).

Como consequência disso, a escola despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar ao educando a educação lingüística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático. Não que as duas primeiras sejam desnecessárias, pois a normativa/descritiva tem como preocupação central valorizar as regras que o falante de fato utilize a gramática geral valoriza tudo que o falante consegue expressar desde que haja comunicação, ou seja, desde que seja compreendido.

Segundo Bechara, o privilegiamento da língua oral, espontânea em relação à língua escrita deveu-se a duas ordens de fatores: uma de natureza lingüística, outra de natureza política (2007, p.9). As ciências da linguagem vieram patentear

que as línguas históricas são fenômenos eminentemente orais, e que o código escrito outra coisa não é senão um equivalente visível do código real que, falado e ouvido, passa a ser escrito e lido. Devido a esse privilegiamento da língua oral em relação à língua escrita, na década de 60 muitos professores aboliram o ensino da gramática em sala de aula.

A respeito da segunda ordem, a política, o autor continuando em sua argumentação, ou para não desmerecer uma atividade nobre, de certas teses populistas, especialmente no que concerne à educação de adultos, segundo as quais devem os “oprimidos” ficar com a própria língua e não aceitar a da classe dominante, afirma:

"A educação lingüística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber lingüístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furtar o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. As normas da classe dita "opressora" e dominante não serão melhores e nem piores do que as usadas na língua coloquial" (BECHARA, 2007, p.11.12).

Cabe-nos lembrar que a escola particular não viveu esse momento em sua essência, pois o seu objetivo sempre foi atender a uma pequena população mais favorecida economicamente e prepará-la para o acesso a uma educação superior de qualidade, conforme afirma Piletti (2005, p 148).

Continuando em seus esclarecimentos, o Bechara afirma:

“que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão. Resulta, portanto da "liberdade" de escolha que oferece uma língua histórica considerada em sua plenitude. É uma língua “adquirida” cuja técnica histórica deve ser ensinada” (BECHARA, 2007, p.17).

A língua materna é aquela que aprendemos espontaneamente nos primeiros anos de vida, e aprimoramos com o tempo. Já a língua culta é aquela aprendida na escola.

Corroborando as idéias de Bechara quanto ao ensino gramática normativa, Travaglia (2003, p.230) acredita que este deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, por seu papel e status social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural. O aluno precisa conhecer a norma culta, assim como conhece a língua da qual é falante, e isso não deve gerar nele preconceito em relação às variantes lingüísticas características da oralidade das pessoas das diversas regiões. Uma vez que a gramática distingue o correto do incorreto na linguagem padrão, é preciso um cuidado especial para não incutir nos alunos a obsessão pelo medo do erro, e sim ajudá-los a liberar e aprimorar a capacidade comunicativa.

Finalizando as considerações sobre a gramática normativa, Neves (2003)

manifesta-se da seguinte maneira:

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover a criança toda a apropriação de vivência e de conhecimentos que lhe assegure um domínio lingüístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno (NEVES, 2003, p.231)

A chamada gramática descritiva corresponde a um conjunto de regras baseado no *uso* da língua. “É a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas tais como elas são faladas.” (POSSENTI, 2006, p.65). Ao contrário do que acontece no modelo gramatical normativo, a análise feita pela gramática descritiva não faz prescrições e concebe um conjunto de formas de expressão características de qualquer variedade lingüística.

Esse modelo gramatical é utilizado para observar as regularidades que caracterizam as mais diversas variedades lingüísticas, ou seja, descreve ou explica as línguas a partir da maneira como elas são faladas (POSSENTI, 2006). Sob a perspectiva da gramática descritiva, o erro gramatical não existe, ou, melhor explicando, caracterizam-se como um “erro” apenas as formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. Assim, usos da língua que não eram aceitos pela gramática normativa passam a ser aceitos pela gramática descritiva. Aceita-se, por exemplo, o uso do pronome “você” juntamente

com “te” ou “tua”, ou ainda a substituição de “nós” por “a gente”. Ou seja, a gramática descritiva trata os “erros” de maneira diferente: utiliza um critério social, não lingüístico, para a correção (POSSENTI, 2006, p.69).

Câmara Jr. (1984) já nessa data, adverte que há uma inadmissível “confusão entre duas disciplinas correlatas, mas independentes”: a gramática descritiva e a gramática normativa. A gramática normativa é considerada como a gramática pedagógica. Para ele:

[...] a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto pelas injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer lingüística sincrônica com preocupações normativas (CÂMARA JR, 1984, p.15).

Finalizando, cumpre-nos definir a gramática internalizada, que segundo Possenti (2006, p. 69): é um “conjunto de regras que o falante domina.” Refere-se ele aqui a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frase ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases ou seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como “Os meninos apanham as goiabas” ou “Os menino (a)panha as goiaba”, qualquer um que fale português sabe que são frases do português, isto é, que não são frases do espanhol ou do inglês.

Travaglia (2003) denomina a gramática internalizada como gramática de

uso. Para ele, os exercícios de gramática de uso são aqueles que buscam fazer com que o aluno internalize recursos da língua de tal modo que adquira uma gramática implícita para uso efetivo nas situações concretas e específicas de interação comunicativa. Nas palavras do autor:

No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automaticamente de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, de mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades lingüísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam sempre à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas [...] a gramática de uso pode e deve ser trabalhada a partir de produções orais e/ou escritas de alunos e de outros produtores de textos de todos os tipos (inclusive os literários, mas não só eles) (TRAVAGLIA, 2003, p.111).

Como profissionais da escola particular, nesse momento cumpre-nos esclarecer que entendemos que cabe à escola ensinar ao aluno a língua portuguesa para que desenvolva a capacidade comunicativa e se torne apto a adequar a sua fala e a sua escrita a toda e qualquer situação de uso da língua. A escola deve, também, ensinar sobre a língua, para que o aluno, conhecedor da gramática, seja capaz de analisar e refletir sobre os fatos do seu idioma. Em conformidade com Silva (2006), acreditamos que:

“o professor não pode alijar o ensino da norma-padrão das aulas de língua

portuguesa. É preciso que todos tenham a oportunidade de conhecê-la e de saber empregá-la, já que esta é o suporte para a elaboração de textos formais”.

Continuando, as autoras colocam que é preciso discutir com urgência como ensinar essa modalidade da gramática e como torná-la efetivamente útil ao aluno.

“É nesse sentido que a Lingüística se mostra sobremaneira útil, pois os novos estudos podem contribuir para dilatar a compreensão de certos aspectos da língua, provocando a reflexão e o entendimento necessário à produção textual. Esses acréscimos precisam ser incorporados ao ensino da gramática” (SILVA , 2006).

Essa idéia é corroborada por Bechara (2007, p.60) quando vislumbra a necessidade de lingüistas e os gramáticos colaborarem entre si, pois “a gramática de tipo tradicional também se insere nesse rol de disciplinas que necessitam de ser complementadas por não poderem resolver problemas que ultrapassam seus fundamentos e critérios”. Assim, os aspectos semânticos, estéticos, discursivos e pragmáticos presentes em um texto, que necessitam da compreensão das pistas lingüísticas e extralingüísticas, podem não ser totalmente explicadas pela gramática tradicional. Somente uma atitude integradora entre o conhecimento gramatical e o conhecimento lingüístico é que pode levar a um bom resultado.

Bechara finaliza a idéia afirmando:

“acredito que nos está faltando a ATMOSFERA UNIVERSITÁRIA, vale dizer, um conjunto de condições favoráveis que permitam o sucesso no desempenho da ação universitária, no estudo, na pesquisa e nos seus reflexos na pedagogia do

ensino de línguas.” (BECHARA, 2007, p.63).

### **2.3 A utilidade do ensino da gramática**

Vygotsky foi um psicólogo russo, com formação em medicina e direito, entre outras. Nasceu em Orsha, em 1896, e se radicou em Gomel, ambas as cidades da Bielo-Rússia, sendo que Gomel situava-se em território de confinamento de judeus na Rússia czarista. Desenvolveu sua produção psicológica basicamente em Moscou, onde faleceu em 1934, com 38 anos de idade. Esse contexto ajuda a entender o trabalho de Vygotsky, voltado para a demonstração do caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Entre suas principais obras, e de maior repercussão no Brasil, pode-se citar: *Formação social da mente* (1984), *Pensamento e linguagem* (2005) e *A Construção do pensamento e da linguagem* (2001), esta última consiste na tradução completa do “Pensamento e linguagem”.

Em suas pesquisas, Vygotsky buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que esclarecesse o psiquismo humano, fundamentando-se na dialética. Uma preocupação inicial, nessa busca, era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época, demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade unificada. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do

desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural.

Vygotsky distingue os conhecimentos construídos através da experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças – conceitos espontâneos – e aqueles apreendidos por meio do ensino sistemático na escola – conceitos científicos. Os primeiros são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta. Os segundos referem-se aos conhecimentos sistematizados na escola.

A partir de suas investigações sobre o processo de formação de conceitos, Vygotsky acredita que os conhecimentos científicos não são absorvidos já prontos através de um processo de compreensão e assimilação. Ao contrário, a formação de um conceito é resultante de um processo ativo e criativo. Um conceito:

...é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (...) A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 2005, p.104)

Nessa direção, Silva (2006 p.3) corrobora as idéias acima na medida em que afirma:

“Vygotsky (1987) afirmava que o papel da escola é muito importante para o ser humano, pois ela propicia o desenvolvimento dos conceitos científicos”.

Podemos de essa forma dimensionar a utilidade do ensino da gramática nas escolas, sejam públicas ou particulares; em seus estudos, Vygotsky (2005) conferiu importante papel ao assunto. Para ele, “o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento”. A criança já domina a língua materna muito antes de ir para a escola; entretanto, esse domínio não é consciente. Prova disso é que, ainda que saiba usar corretamente muitas construções gramaticais, inclusive alguns verbos, não será capaz de conjugar ou declinar as palavras intencionalmente antes que isso lhe seja ensinado pela gramática. Isto significa que, somente quando a criança toma consciência dos aspectos gramaticais da língua, é capaz de ter domínio deliberado sobre eles.

A criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural [...] graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala (VYGOTSKY, 2005, p.125).

Ao declarar a impossibilidade de um conceito ser transmitido ao aluno através de atividades mecânicas e descontextualizadas, Vygotsky (2005, p.104) chama a atenção para o importante papel da escola no desenvolvimento intelectual do aluno. Para ele, a sala de aula deve ser o lugar, por excelência, de

desafio, de estímulo, apresentando ao aluno sempre novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento. De acordo com a perspectiva vygotskiana, a escola exerce um papel fundamental na formação de conceitos, sobretudo os científicos, visto que tal formação depende não só da atividade mental do indivíduo, mas também do contexto no qual se insere. Desafiar, estimular, exigir, problematizar, orientar – eis a tarefa do educador sob o ponto de vista de Vygotsky. (2005).

Embora o sujeito participe ativamente na construção dos conceitos científicos, estes são influenciados pelo adulto. Por considerar a construção do conhecimento um processo dialógico, Vygotsky considera imprescindível a participação do adulto no processo de aprendizado do aluno:

“Com o auxílio de uma pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha (...) O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY (2005, p.129)

O autor chama a atenção para a zona de desenvolvimento proximal, (ZDP) (*зона ближайшего развития*), conceito que define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado pela capacidade de resolver um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

Vygotsky (2005, p.50) afirma que:

"A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos".

Para que se torne compreensível a perspectiva de Vygotsky (2005) sobre o desenvolvimento de conceitos, é necessário entender que o significado da palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito; o significado da palavra evolui, posto que interagem novos sentidos, novas conotações.

Assim, o desenvolvimento conceitual não se dá de forma definitiva, mas gradual, porque também, gradativamente, evolui o significado da palavra. Se, inicialmente, a criança formula conceitos a partir de uma relação direta que estabelece com a realidade concreta, aos poucos ela vai isolando determinados atributos do objeto, rumo a abstrações e generalizações cada vez mais complexas.

Finalizando, Vygotsky afirma que é papel da escola favorecer o aprendizado dos alunos, encorajando-os a aproveitar os momentos em que estão mais receptivos ao processo de aprender. Segundo ele:

Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema “complexo” de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências das crianças, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-as a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento. Para cada matéria escolar há um período em que a sua influência é mais produtiva, porque a criança é mais receptiva a ela (VYGOTSKY, 2005, p.125).

Esta afirmação é endossada por Bechara quando defende a idéia de que é preciso respeitar o momento adequado para o trabalho com certas generalizações e abstrações, tão necessárias no estudo de certos conteúdos gramaticais:

Com o passar dos tempos, a gramática se foi enriquecendo com os dados novos trazidos pelos progressos da ciência, da linguagem, e a sala de aula se foi transformando num palco de erudição que acabava por definir aqueles jovens alunos ainda não amadurecidos para as preleções universitárias a que os submetem seus professores (BECHARA, 2007, 36).

Finalizando , SILVA (2006) esclarece que:

“Da mesma forma, a aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência dos aspectos formais da língua aprendida de forma espontânea, bem como a compreensão de que a língua constitui um sistema. Por isso, aprender gramática é, segundo Vygotsky (1987, p.86), muito útil para o desenvolvimento mental da

criança” (SILVA,2006 p. 5-6).

## **2.4 O papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa**

Por longos e percorridos anos, a História da Educação no Brasil, desde o descobrimento, não registra Leis que regulem e sistematizem o ensino no país. Com o intuito de minimizar os problemas, em 1961, é promulgada a Lei 4024, a qual cria os Conselhos Estaduais de Educação, cuja tarefa será tentar melhorar a qualidade do ensino. A referida lei em sua estrutura procurava estruturar o ensino brasileiro.

Celso Cunha gramático por excelência realiza no MEC, em dezembro de 1964, conferência sobre o tema "O ensino da língua nacional". Palestra essa que foi publicada no Rio de Janeiro com uma abordagem corajosa a defesa da língua.

Na década de 60, quando se firma o processo de democratização da escola, em consequência de um novo modelo econômico. Não se trata, pois, de uma mudança educacional, mas, sim, de novas condições sociopolíticas. O país vive uma metamorfose. Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a

pretendida expansão industrial.

Em consequência dessa mudança, a qualidade do ensino perdeu a relevância, buscando-se uma adequação ao novo momento. E as classes mais privilegiadas começaram a abandonar a escola pública e a procurar as instituições particulares, notadamente as de formação religiosa.

No ano de 1963, foi introduzida nos currículos das Universidades a disciplina Lingüística no Curso de Letras, o que veio a causar grandes problemas, pois sequer havia professores preparados para tal.

Na década seguinte, a de 1970, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no que foi considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau.

Dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos. Não são um mal, certamente, mas

não devem ser a exclusividade.

Diante da posição assumida pelos autores da maioria de livros didáticos, alguns professores preocupavam-se em selecionar livros que ainda atendessem às suas expectativas, como os de Magda Soares, ou seja, livros utilizados didaticamente na sala de aula e não meramente didáticos, ou seja, não utilizados como o excelente apoio que devem ser.

O caos se estabelecera no ensino. No final do anos 70 decidiu-se pela inclusão de redações em provas e exames vestibulares, acreditando-se que haveria uma solução para a crise. Colégios tradicionais e escolas particulares aumentam a carga horária de Língua Portuguesa. Em cursos pré-vestibulares, cria-se a disciplina Técnica de Redação, cujo objetivo é preparar os alunos para as dissertações dos exames vestibulares, as quais devem apresentar coesão e coerência, além de parágrafos definidos com o propósito de se estabelecer introdução, desenvolvimento e conclusão. À criatividade, sobrepunha-se a apologia pura e simples da forma (PILETTI, 2005).

Evanildo Bechara, nesse momento posicionando-se contra o glotocentrismo e a opressão lingüística. Destacamos como de alta importância no momento histórico de reflexão sobre ensino de língua materna a obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (2007), que sempre provocou muita discussão em torno dos temas focalizados, desencadeando uma série de outras produções,

de diferentes autores.

Após um levantamento histórico do comportamento pedagógico, em relação ao ensino de gramática normativa, nas décadas de 70 e 80, o autor conclui que a “perseguição” à gramática normativa, tradicional, é tão errada quanto o privilégio dedicado ao código oral, coloquial, em detrimento do dialeto padrão. Segundo o autor, o desprezo pelas outras variantes ou, ao contrário, o desprezo pelo ensino da norma padrão são atitudes “de natureza monolíngüe” e desprezam o fato de que “cada falante é um poliglota na sua própria língua”.(BECHARA, 2007, p.12-13).

Celso Pedro Luft destaca-se nessa mesma década de 80 com a publicação, em 1985, de *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Nessa obra, Luft afirma não ser contra a gramática. O que, na verdade, o preocupa é o ensino opressivo das regras. Segundo Luft, o que falta ao educando é considerar a língua que o aluno já conhece e, certamente, ampliar suas capacidades através de uma “prática sem medo, um ensino sem opressão( LUFT, 2006, p.12).” Continuando em sua defesa – defesa apaixonada – em suas palavras, Luft diz que:” o que me preocupa profundamente é a maneira de se ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramaticalista, a distorcida visão de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever “certo”, o esquecimento a que se relega a prática da língua ... (LUFT,

2006, p.12).

Faltava, todavia, uma posição metodológica, que chega até nós, sob o enfoque lingüístico-descritivo de autores como Franchi (2006), Travaglia (2003), e Geraldi (1999), que defendem a gramática reflexiva como a melhor opção de ensino.

Todo esse movimento em torno do ensino de língua materna leva o Conselho Federal de Educação a estabelecer a medida de retorno da disciplina Língua Portuguesa, eliminando as denominações relativas à Comunicação. Não se trata somente de substituir uma denominação, mas de uma nova atitude que se esperava obter frente ao ensino de língua materna.

Na década de 90, assiste-se a uma evolução. A UFRJ e a UNICAMP começam a mudar a forma de seus vestibulares. Provas discursivas assumem o lugar das provas objetivas, tudo isso com o intuito de melhorar o nível das mesmas.

O mesmo se estende às redações que serão tematizadas por diferentes formas de linguagens: escrita, gráfica e assim por diante. Tal procedimento sua modernização propiciará ao aluno novas oportunidades de produzir seu próprio texto.

O Ensino da Língua Materna passa a ser objeto de discussão nas

Universidades. Não se modifica, substancialmente, as estruturas do ensino brasileiro, mas esse será o princípio de

Mais recentemente, o MEC implantou, em nível nacional, O “Porvão”, ou seja o Exame Nacional de Cursos. Seu objetivo primordial era o de avaliar os cursos de graduação do Ensino Superior, tendo-se dessa forma elementos para discutir o processo de ensino-aprendizagem.

Em 20 de dezembro de 1996 entra em vigor a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de nº 9394/96 e estabelece, em seu Art.36, que a língua portuguesa será encarada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas, sem encará-las de forma privilegiada ou não. Nomenclaturas serão alteradas. Temos então, a educação básica composta pelo Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

O ensino da gramática no ensino da Língua Portuguesa nas escolas, em geral, continua gerando polêmica. Muitas vezes nos perguntamos: Devemos utilizar ou não gramática no ensino de Língua Portuguesa? E de maneira clara acreditamos que devemos utilizar a gramática, pois segundo vários autores, dentre eles Bagno:

"A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento lingüístico, como

uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa" (BAGNO, 2006, p. 87).

Luft (2006) afirma que a "língua deve ser vista, analisada e ensinada como entidade viva." A partir desta concepção, entendemos que a língua a todo o momento está se modificando. Ela, como objeto histórico, está sujeita às variações lingüísticas e sofre mudanças tanto na escrita como na fala. Em constante evolução e empregando mecanismos de muita criatividade, uma língua não pára de anexar novos termos, enquanto outros caem no esquecimento. As pessoas que a utilizam estão sempre "criando" situações que exigem inovações. Um exemplo nos dias atuais é a palavra securitização que foi "criada" para explicar algo que significa (securities em inglês): a conversão de empréstimo bancário e outros ativos, em títulos para vendê-los a investidores.

No momento que os alunos entenderem que também as regras da norma padrão podem variar e que o emprego de uma forma pode ser normal numa determinada situação e raro em outra, o rendimento escolar será eficiente. Para Possenti, "o objetivo da escola é ensinar o Português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido" (2006, p. 17). E isso implica discutir os diferentes conceitos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. O aluno deve ser preparado para reconhecer e utilizar a língua de forma adequada a diferentes situações e contextos.

A função da gramática no ensino de Língua Portuguesa é ampliar a

capacidade de o aluno usar a sua língua, desenvolvendo competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas diferentes situações de interação comunicativa . Os níveis e registros serão múltiplos e, mas às vezes é preciso obedecer a determinadas regras, uma vez que a norma padrão é uma exigência social e assim deve ser aprendida. Para Silva, (2006) a escola tem a responsabilidade de ensinar a norma padrão aos alunos, pois é esse o seu papel fundamental na sociedade. Para a autora, conforme Vigotsky (apud Silva, 2006, p.4):

“Já se chegou mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo é de grande importância para o desenvolvimento da criança. [...] Ela pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e de escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar as habilidades conscientemente. [...] A gramática e a escrita ajudam a criança a passar um nível mais elevado do desenvolvimento da fala. (grifo nosso).”

Reafirmamos que o ensino da gramática normativa tem a sua razão de ser. Não se pode ignorá-la em nome de "uma nova teoria lingüística". O que é preciso é saber onde, como e por que ensiná-la. O que deve ser enfatizado é a forma de trabalhar a gramática na escola. Parece oportuno fazer uma mudança adequada no modo de ensiná-la. O estudo da gramática deveria ser transformado em um

processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto. Para que aconteça essa compreensão é preciso que o estudo gramatical seja feito através de uma metodologia que leve em conta os usos consolidados da língua.

O ensino de gramática não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e perpetuando um ensino meramente normativo e classificatório. "É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade (SOARES, 1986, p. 46)."

Resumindo, aquilo que o aluno já sabe consiste na gramática internalizada; a comparação, sem preconceito, das formas possíveis de serem produzidas é tarefa da gramática descritiva; a explicitação da aceitabilidade ou rejeição de tais formas, bem como o domínio da adequação de uso dessas formas na escrita é tarefa da gramática normativa.

Para tal, é preciso superar a visão do ensino da língua como sendo apenas ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino apenas de regras. Há que se acrescentar aí algo novo: "ensinar gramática é ensinar a língua em todas

as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso" (POSSENTI, 2006, p. 86).

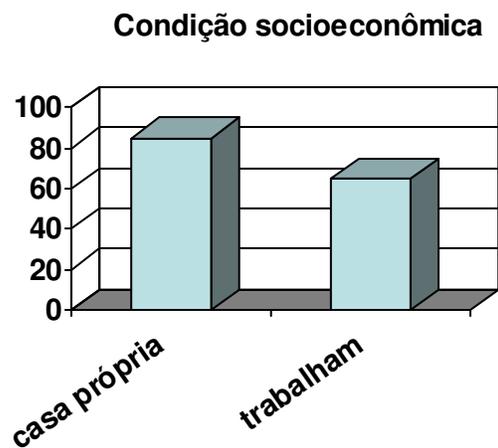
### Capítulo III. As representações docentes quanto ao ensino da língua materna.

#### 3.1 O universo da pesquisa

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi criada há 15 anos e tem pouco mais de 200 alunos. Os alunos, de classe média alta, residem em bairros nobres da cidade. São filhos de profissionais liberais, funcionários da Força Aérea Brasileira e de indústrias locais, onde exercem cargos de chefia.

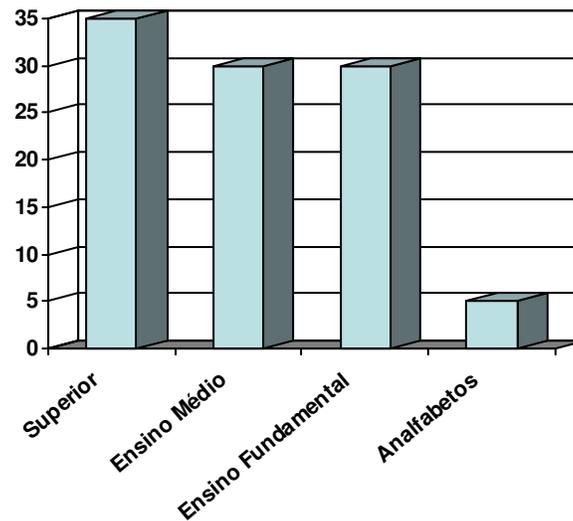
O conteúdo das atividades oferecidas por essa instituição foi estruturado a fim de criar condições para preparar os adolescentes para o ingresso em cursos técnicos profissionalizantes e/ou Universidade.

Essa estrutura foi desenvolvida a fim de atender os adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 14 a 18 anos. A situação socioeconômica familiar dos alunos é a seguinte: 80% possuem casa própria e 65% trabalham são profissionais liberais e/ou empresários.



Quanto ao nível cultural: quanto ao nível de escolaridade dos pais a pesquisa mostrou que 35% dos pais possuem curso superior, 30% possuem o ensino médio, 30% o ensino fundamental e apenas 5% são analfabetos.

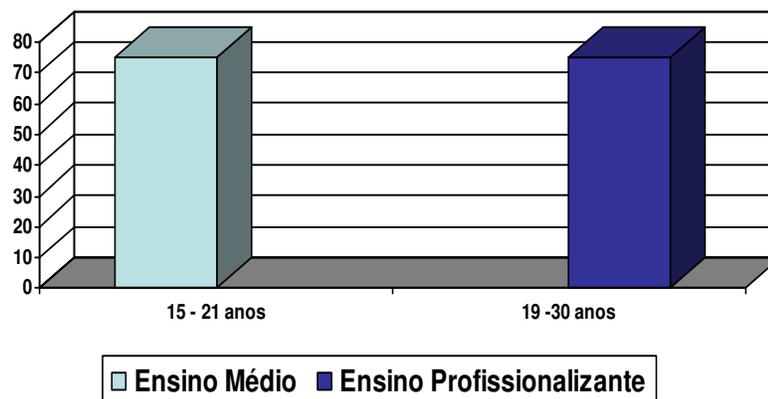
### Nível de Escolaridade dos pais



A faixa etária dos alunos é a que se segue: Ensino Médio

Ensino Profissionalizante

### Faixa Etária - período diurno



Para garantir a formação desejada, ou seja, ensino médio, prioritariamente, ou ensino técnico, quando solicitado, são desenvolvidas matrizes diversas, isto é, os cursos são autônomos e independentes. Podem ou não ser cursados concomitantemente.

### **3.2 Constituição do corpus e a coleta de dados**

Todos os professores participantes da pesquisa são formados em Letras por universidades locais.

Os professores participam de uma reunião quinzenal obrigatória para estudo e para integração das áreas de ensino das diferentes séries, embora enfatizem a necessidade de mais tempo para se reunirem com os demais professores da área de língua portuguesa.

Os alunos da instituição estudam nos turnos matutino e noturno. São adolescentes de classe alta e média alta, cuja idade varia de 14 a 16 anos. Eles têm um nível de leitura muito bom, em decorrência de a escola valorizar a prática de leitura de textos e de diferentes gêneros discursivos. Enquanto eles realizam alguma atividade, os professores verificam a realização da tarefa de casa. A maioria dos alunos a faz e sua correção é feita em sala, mediante a participação de todos os alunos. As atividades de leitura são realizadas em grupo. Os alunos demonstram boa disciplina para a realização de tarefas em grupo e todos se

mostram comprometidos com a realização de suas atividades.

O corpus dessa pesquisa foi constituído de depoimentos escritos e, posteriormente, por questionários.

A seguir, serão caracterizados os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, uma vez que se trata de um estudo do corpus à luz da análise do discurso de linha francesa, a partir da noção da memória discursiva pelo viés da abordagem de Foucault, cujas elaborações deixaram marcas indeléveis nesse campo do saber, à medida que pensou a relação entre o discurso, o sujeito, o poder e a história.

São eles pela ordem:

- a) S1: sexo masculino, faixa etária de 50 anos ; 30 anos de magistério, leciona na área do ensino médio, propedêutico;
- b) S2: sexo feminino, faixa etária de 45 anos; 15 anos de magistério, leciona nas áreas do núcleo profissionalizante (curso técnico) e ensino médio, propedêutico. É também, a coordenadora da área de Língua Portuguesa.

A análise do discurso de linha francesa ofereceu uma contribuição decisiva a este trabalho, pois permitiu que as análises levassem em consideração não as orientações textuais dos depoimentos em si mesmos, mas os procedimentos discursivos dos textos por remissão a outros discursos, a partir das condições de produção desses discursos. Foi desse modo que foi analisado o corpus, bem como pelo processo de construção de imagens, inerente a toda forma de

constituição do discurso.

### **3.3 Constituição do corpus e a coleta de dados**

#### **O corpus de dados**

O *corpus* da presente dissertação de mestrado constitui-se de dados coletados a partir de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas gravadas, questionários, notas de campo, e observação das orientações para o ensino de língua no 2º ciclo do ensino fundamental dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As entrevistas constituem-se no principal instrumento de análise, os demais materiais dão apenas um suporte à interpretação dos dados.

Os dados foram coletados em uma escola situada na cidade de São José dos Campos, da rede particular de ensino.

Foram dedicados três meses à coleta de dados – desde o primeiro contato com os professores – setembro a dezembro de 2006.

A presente pesquisa é de natureza interpretativista, cujo *corpus* é formado de: dados do discurso oral:

- 2 entrevistas com as representantes das escolas sendo que, no Centro de Ensino Educàre, foi entrevistada a coordenadora da área de língua

portuguesa e, a professora do 4º Termo do Ensino Fundamental.

dados do discurso escrito:

- Diário de pesquisa: 2 depoimentos de dois professores informantes – professores das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e 1ª série do Ensino Técnico Profissionalizante.
- Notas de campo: 1 questionário com os professores sujeitos da pesquisa e 1 questionário sócio-econômico com os alunos que ingressam na escola a cada ano letivo.

Por pressuposto, a análise do discurso de linha francesa ofereceu-nos uma contribuição decisiva, pois nos permitiu que as análises levassem em consideração não as orientações textuais dos depoimentos em si mesmos, mas os procedimentos discursivos dos textos por remissão a outros discursos, a partir das condições de produção desses discursos. Foi desse modo que buscamos analisar o corpus, bem como pelo processo de construção de imagens, inerente a toda forma de constituição do discurso.

### **3.3.1 Análise do corpus referente ao discurso do Sujeito 1 (fala do professor da área do ensino médio, não profissionalizante);**

**”Cabe lembrar ainda, que o ensino da gramática normativa não é apenas para proteger ou conservar a composição da língua, como denunciam alguns teóricos e afins, mas, sobretudo, para subsidiar o usuário em suas necessidades textuais e orais, garantindo ainda que esse usuário e falante da língua conheça o funcionamento de sua própria língua materna, possibilitando a total noção de características essenciais que pertencem à sua cultura. Pois eu sou de uma geração em que a gramática teórica era ensinada e aprendida.”**

O segmento acima designa o quanto um evento social pode ter o seu sentido modificado ao longo do tempo, dependendo de como estão organizadas as condições de produção que o definem, sendo estas, então, o fator de condicionamento do objeto referido no discurso.

Situando a análise no material lingüístico acima, percebe-se que o enunciado não deixa dúvidas quanto ao fato de que o referente “gramática” atravessou determinado período de tempo com sentidos sócio, histórica e ideologicamente opostos aos sentidos construídos atualmente.

Esse período aparece marcado na superfície lingüística por “geração” palavra que é representativa de um espaço/tempo correspondente à formação do S1 (formado há mais de 20 anos). Nessa “geração”, a gramática tinha uma

conotação supervalorizada: “era ensinada e aprendida”. A gramática é aqui acentuada de forma positiva e mensurada a partir do confronto que o sujeito do discurso faz entre a gramática de sua época e a imagem da desvalorização que se faz da gramática atual.

Marcadamente o discurso de S1 traz embutido a constituição de saberes/poderes de Foucault (1987), os quais, segundo ele, não passariam necessariamente pela questão das classes sociais e não estariam necessariamente determinados, nem mesmo em “última instância” pelos fatores econômicos. Para o autor, para a determinação dos processos históricos justapõem-se elementos tanto de ordem econômica, como sociais, políticas, culturais, etc, não concorrendo, pois, necessariamente, o primado do fator econômico.

Assim, Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, termo profundamente marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes.

**Contudo, a maioria concorda que é o método de ensino que precisa ser mudado, pois acredita que, partindo de sua relevância, a gramática não pode ser “omitida”, devendo ser conhecida pelos usuários da língua, pois assim evitarão que, amanhã, o aluno pergunte: gramática? O que é isso?”**

Nesse trecho do depoimento, fica evidente na formação discursiva do S1: discurso alicerçado na gramática textualizada, equilibrada com a prática, embora

dúvidas sejam presentes em seu discurso.

Segue-se uma segunda formação discursiva onde evidencia-se um discurso estruturalista mesclado com o conservador, o que vale dizer que há um equilíbrio na teoria. A heterogeneidade constituída revela-se no discurso do sujeito.

**“Contudo, a maioria concorda que ...”** evidencia-se o seu momento de dúvida. O S1 oscila entre o ensino da gramática textualizada e o ensino da tradicional. Não há uma definição nítida entre o que usar.

**“Para essa parcela de professores a questão é muito simples: o ensino da língua portuguesa deve ser harmonioso na relação entre o ensino da gramática normativa e a contextualizada, sem descartar completamente as terminologias e regras gramaticais, que são fundamentais para o desenvolvimento cultural e social dos alunos. Renascentista por meio da normatização, os intelectuais da época apostavam nisso motivados por fatores ligados a interesses que não faziam, necessariamente, parte da classe dominante.”**

Continuando o seu discurso percebe-se, claramente, o discurso conciliador entre o ensino da gramática tradicional e a contextualizada. Nos últimos tempos, com os avanços das ciências relacionadas à linguagem, muito se tem discutido e pesquisado quanto ao ensino de gramática. Num primeiro momento, chegou-se até a questionar sobre ensiná-la ou não. Atualmente, a idéia que se tem é de que ela deve ser trabalhada na escola, e o que se questiona é como se deve fazê-lo.

Há um consenso, de certo modo generalizado, de que esse ensino deve ser feito através de textos. Encontra-se um bom número de materiais teóricos sobre o assunto, mas ainda é incipiente o número de trabalhos, mesmo em gramáticas pedagógicas ou em livros didáticos, que tentam colocar essas questões em prática. É lógico que, numa perspectiva textual, o professor deve trabalhar com textos de tipologias variadas e adequados às diferentes situações que estejam sendo vivenciadas pelos alunos. É lógico também que não há um único modelo a ser seguido por todos, mas se faz necessário mostrar como o professor pode explorar esses textos para ensinar gramática.

**“Partindo disso podemos entender que o ensino de gramática, oferecido hoje pelas escolas, esbarra num equívoco político e pedagógico, ocasionado pelo exposto anterior. No entanto, essa questão do equívoco não está só vinculada aos fatos históricos, e sim em hipóteses que vão desde valores sociais dominantes, estratégias escolares discutíveis, até sobre preconceitos e mitos acerca do ensino da norma padrão em relação à classe dominada. Em resumo, a complexidade de abordagens como essa é bastante alta, visto que levaram a caracterizar o atual ensino da norma que rege a língua portuguesa.”**

Continuando a análise do discurso de nosso S1: **“No entanto, essa questão”** ... percebemos que o sujeito da pesquisa questiona os determinismos exteriores à gramática. A dúvida entre a gramática contextualizada e a normativa persiste. S1 encaminha-se aqui para os anos 80 e com o advento das teorias do

texto e do discurso, chegou-se até a cogitar não ensinar gramática. Houve quem postulasse que a leitura e a análise de textos, por si só, sem nenhuma sistematização quanto à gramática, seriam suficientes para que ela fosse aprendida. É lógico que a essência dessa gramática, que se aprende na vivência do dia-a-dia como falante nativo, é o que basta para um mínimo necessário à comunicação em uma sociedade. Entretanto, não há como negar que, nessa mesma sociedade, há situações em que só comunicar não basta: é preciso fazê-lo de acordo com certas convenções consideradas mais “corretas”, obedecendo a certas normas que são consideradas “padrão”. Eis aí, o grande motivo da dúvida. O S1 chega a uma encruzilhada na sua vida profissional e bem sabemos que toda ruptura é dolorosa. Os questionamentos aparecem e o uso freqüente das adversativas, pressupõem pelo menos duas vezes, o entrecruzamento de formações discursivas diferentes, o que nos leva a crer na heterogeneidade constitutiva do discurso.

A análise permitiu fazer as seguintes inferências: todo discurso é atravessado por outros discursos. O sentido do texto decorre desse entrecruzamento de textos, de vozes; como Authier-Revuz (1990) observa, a análise da heterogeneidade constitutiva escapa à lingüística, pois é inoperante buscar marcas desse tipo de diálogo. Ao explicitar o dialogismo, apoiada também na psicanálise, tem-se a exterioridade como constituição do texto. O dito do outro na sua fonte não existe. Há o outro do inconsciente que é apagado

necessariamente; ainda que exterior à lingüística, há como o analista detectar a presença do outro quando emerge como modo de negociar com a constitutiva, pois a língua permite tais recursos. O que se fez foi exatamente examinar essas presenças que dependem da forma lingüística. O dizer se faz com essas marcas. É na dispersão, na heterogeneidade que o sujeito se representa no discurso e se faz ouvir.

Mesmo no epicentro desse grande conflito S1 opta pelo ensino da gramática, pois assim está determinado dentro do que considera correto, no contexto da escola onde trabalha e nos traços que carrega de sua memória discursiva.

### **3.3.2 Análise do corpus referente ao discurso do Sujeito 2 (fala do professor do ensino médio e da área técnica)**

O Sujeito 2 é um professor do ensino médio e da modalidade técnica e prepara alunos para o mercado de trabalho, prioritariamente, e eventualmente para o ingresso na universidade.

**Todos nós passamos por essa a fase de fidelidade incondicional à gramática tradicional. Afinal, por muito tempo após nossa formação universitária, a gramática era a única coisa que tínhamos.. Vamos, porém, amadurecendo com o tempo, bem como uma atualização**

**pedagógica nos ajudam a optar por novas práticas em sala de aula.**

Esse segmento traz a representação relativa ao valor que o conhecimento gramatical tem para o S2, e está de acordo com o modo como este sujeito significa o ensino da gramática, a partir de sua imagem da profissão em face do ensino da língua portuguesa.

Pelo viés da memória discursiva, S2 tem uma imagem de valorização positiva, que se constrói em torno da gramática pelas condições sócio-históricas da sua existência, legitimando-a como única representante da língua nacional.

Nesse sentido, Agustini (2004, p.66) afirma que:

A regulação-controle posta pela dominação da língua nacional no espaço de enunciação brasileiro interdita uma projeção social para o “seu” dizer aí formulado, relacionando a ele uma denominação negativa, em que a imagem de não-saber a língua nacional significa deslegitimar a enunciação.”

É, pois, em meio a essa atmosfera da unidade nacional que gravita a gramática. A ela é conferido o sentido de carro-chefe já que é significada sócio-historicamente como a que representa forma de prestígio entre as variantes da língua portuguesa falada no Brasil. Justamente por evocar esse sentido de unidade nacional.

**“Vamos, porém, amadurecendo com o tempo, bem como uma atualização pedagógica nos ajudam a optar por novas práticas em sala de aula.**

**Começando a questionar os métodos tradicionais de ensino, encontrei nos cursos livres um espaço em que podia criar e desenvolver meu próprio método. Achava absurdo que o aluno tivesse de decorar conteúdos programáticos, de lidar com coisas que nunca chegavam a entender realmente, de não obter explicações satisfatórias para o que perguntava.**

Esse recorte é representativo da preocupação do S2 acerca da necessária busca coletiva por um aprendizado lingüístico que esteja afinado com um método mais prático do ensino da língua. A educação lingüística, nesses termos, é significada institucionalmente como a que deve garantir o máximo de contato entre informação teórica e o universo de compreensão empírica do educando: “ é necessário fazer sentido”.

Objetivamente, a materialidade lingüística é reveladora da influência que S2 recebeu das concepções da Lingüística (BECHARA, 2007, p.58) no plano da memória discursiva. Segundo a constituição interdiscursiva, essa proposta significou para S2 a idéia de que a linguagem deve ter como função prioritária a composição harmônica do binômio signo-mundo, o que faz gerar o deslocamento do binômio signo-signo, que corresponde ao ensino da metalinguagem, ou seja, a propriedade que tem a língua de voltar-se para si mesma.

Percebemos que a imagem “tradicional” (de gramática tradicional) contrapõe-se ao sentido do novo, interdito pelas novas concepções da Lingüística. Esse equívoco prova o imaginário do S2, fazendo-o crer numa forma

de ensinar a gramática teórica que se distancie do ensino da gramática tradicional.

**“O ano de 1992 foi um ano importante para mim. Foi o ano em que rompi com o modo tradicional de sempre ensinar gramática. Como eu mesmo já começara a examinar a gramática de modo crítico, resolvi que o aluno de cursinho podia entender os conteúdos estudados, em vez de apenas memorizá-los.”.**

O recorte acima foi selecionado por identificar S2 como produtor onipotente do seu discurso sobre o que o ensino da gramática representa, simbolicamente, para ele. Na introdução desse segmento, emerge um sujeito identificado pela ilusão de autonomia que o professor tem sobre o conteúdo a ser trabalhado com seus alunos, bem como sobre o método a ser implementado.

S2, desse modo, parece ter a solução para os problemas concernentes ao ensino da língua portuguesa: a causa estaria na insistência pelas formas de ensino no estilo “descontextualizado”.

Essa interpretação adquire uma intensidade ainda maior se considerada a presença do advérbio de tempo “sempre” em “sempre ensinar gramática...”, conferindo ao enunciado uma continuidade atemporal, portanto “a-histórica”. Assim, depreende-se que as comparações do S2 diante do ensino da gramática ocorrem alheias às imagens construídas socialmente.

Sabe-se, no entanto, que esse fenômeno foi denominado por Pêcheux (1975, apud ORLANDI, 2002) de esquecimento número um, ou ideológico, de modo a produzir a ilusão de que o que S2 diz, do modo como diz, tem origem nele. Esse “esquecimento” apaga as formas de interiorização do objeto simbólico ensino da gramática , como se este não tivesse sido construído por meio de sua inscrição na história, isto é, S2 acredita que os sentidos construídos sobre o referente estão “sempre já-lá” (ORLANDI, 2002).

### 3.3.3 Conclusão

Da análise do discurso dos sujeitos objeto da pesquisa percebemos claramente que ambos se inscrevem na formação discursiva favorável ao ensino da gramática, conforme se pode verificar pela regularidade da materialidade lingüística dos enunciados. Investem na competência gramatical de seus alunos. A família também preconiza a importância da competência gramatical que é reconhecida e desejada pelos alunos, ao lado da competência discursiva. A importância dada ao desenvolvimento da competência gramatical é reconhecida pelas professoras e pelas famílias por acreditarem que este tipo de competência possibilita a correção na fala e na escrita e aumenta a possibilidade de se conquistar sucesso profissional. A gramática, assim, assume ares de senhora absoluta e indispensável ao domínio da Língua Portuguesa.

Concluimos que todos os enunciadores são favoráveis ao ensino da gramática, e têm a crença numa metodologia de ensino de gramática em que sua metodologia siga a padrões modernizados dentro do contexto em que nos situamos no momento.

## **Considerações finais**

No primeiro capítulo, nos detivemos na análise e esclarecimentos dos instrumentos de análise. Temos percebido que a memória discursiva e as formações ideológicas embutidas nos depoimentos dos professores revelam, sem maior juízo de valor, a real intenção em ensinar gramática.

O segundo capítulo desse trabalho foi organizado de modo a esclarecer alguns subsídios para esclarecer dúvidas que sempre surgem quando os professores discutem o assunto Gramática.

O intuito da pesquisa era demonstrar que o ensino da norma padrão favorece o domínio da consciência das regras da norma-padrão e seu uso. Dessa maneira dividindo a importância e responsabilidades desse processo entre a família e a escola.

É claro que o purismo de alguns gramáticos não se justifica, já que a língua é dinâmica e que o critério de correção deve ser o da “aceitabilidade”, isto é, a linguagem deve estar de acordo com as exigências do momento. Assim, se o contexto é informal, a linguagem adequada deve ser a informal. Do mesmo modo, é preciso empregar a linguagem formal em situações formais, sendo essa aprimorada pela escola.

Dessa forma, nos valemos de alguns fundamentos teóricos, tais como: Vygotsky (2005), com o intuito de demonstrar que o ensino da gramática favorece o domínio e a consciência das regras da norma-padrão, Neves (2003), Possenti (2006), Bechara (2007) entre tantos outros, os quais evidenciam a exigência do ensino da norma-padrão.

Queremos enfatizar que a AD de linha francesa foi o procedimento de análise preferido pelo fato de entendermos que se trata de uma área privilegiada no âmbito das Ciências Humanas. Para nós, a AD constitui um contributo extremamente valioso; pois, ao considerar quem é o sujeito que se posiciona favorável ou contrariamente ao ensino da gramática teórica, nos permitiu analisar suas falas e, sem maior juízo de valor, emitir algumas opiniões sobre o seu posicionamento sobre o ensino da gramática. Tal identificação é possível mediante a análise das marcas lingüísticas que materializam o discurso dos nossos sujeitos da pesquisa, os professores da escola particular, permitindo, assim, verificar o “não-dito, naquilo que é dito (ORLANDI, 1998). Em outras palavras, um discurso sempre é a manifestação de outros discursos. Dessa forma, o discurso favorável ou contrário à gramática teórica somente pôde constituir-se da sua relação com a memória discursiva.

Isto nos permite concluir que os discursos dos professores que trabalham no Centro de Ensino Educare com o ensino de Língua Portuguesa para adolescentes apresentam características favoráveis ao ensino da gramática,

dentro da mesma formação discursiva, pelo viés da memória discursiva. E através desse plano interdiscursivo, compreendido como “espaço onde se dá a constituição dos sentidos” (ORLANDI, 2002), o discurso da gramática está muito relacionado a uma “ordem social” (AGUSTINI, 2004), como vimos. Essa representação resvala um sentido do ensino da gramática muito relacionado à memorização do arcabouço teórico, o qual muitas vezes é imposto ao aluno. Trata-se, portanto, de uma crítica direcionada mais à metodologia “tradicional” que ao ensino da chamada Gramática Tradicional.

Finalmente, podemos afirmar que, embora haja os discursos atuais contrários à utilidade do ensino da gramática, os quais na realidade funcionam no imaginário coletivo como verdadeiras campanhas contra a gramática nas aulas de língua portuguesa, o discurso dos docentes que analisamos nesta pesquisa mostrou que cabe à comunidade universitária somar esforços para o ensino da Gramática se torne realmente útil ao aluno, isto é, é necessário que as regras gramaticais se tornem critérios para a adaptação da linguagem às diversas situações do cotidiano..

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. [et al.] *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AGUSTINI.C.L.H. *A estilística no ensino da gramática*. Campinas: Pontes, 2004.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do estado*. Presença, Lisboa, 1970

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)", In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 19.Campinas: UNICAMP. 1990

\_\_\_\_\_ *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS,2004

BAGNO, M. *A língua de Eulália*. 15ª ed. São Paulo. Contexto, 2006.

BATISTA, A. A. G.. *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 145 p.

BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 11ª ed. São Paulo: Ática. 2007.

BRANDÃO, H.N. "A análise do discurso", In: Introdução à análise do discurso.Campinas:Ed.UNICAMP, 1997.

BRASÍLIA.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024 de 20 de*

dezembro de 1961. <http://recantodasletras.uol.com.br>

BRASÍLIA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>

BRASÍLIA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRZEZINSKI, I. (Organizadora). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10ª ed. São Paulo.: Editora Cortez. 2007.

CÂMARA, JR., J.M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 14ª, ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHARAUDEAU, P, MAINGUENAU, D. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. (F. Comesu, Trad.). São Paulo: Contexto. (Original publicado em 2002).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. Casa Civil (1988)

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERREIRA, M.C.L. (Coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2005.

FOUCAULT, M. (1987). *A arqueologia do saber* (L. F. B. Neves, Trad.). Rio de

Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1969).

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "GRAMÁTICA"?* São Paulo. Parábola Editorial. 2006

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem. Linguagem e Ensino:* Campinas. Mercado de Letras, 1999.

GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E.P. (orgs.). *Língua e Cidadania.* Campinas: Pontes, 1996.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade.* 5ª. ed. São Paulo: Atica 2006.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã.* Ridendo Castigat Mores, 2000

MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M.H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa.* São Paulo: Contexto, 2003.

PÊCHEUX, M. (1990). *Análise automática do discurso (AAD-1969).* Em F. Gadet; T. Hak (Org.s). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* (E. P. Orlandi, Trad.). (pp. 61-161). Campinas: Editora da Unicamp. (Original publicado em 1969).

PEREIRA JR, L.C. *Revista Língua Portuguesa*. 2005.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo. Ática. 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

ORLANDI, E.P. *Análise do discurso: algumas considerações*. In Revista Delta, Vol. 2, no 1, 1986 (105-126)

\_\_\_\_\_ (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_ *Língua e Conhecimento Lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMUALDO, P. de O., ADRIÃO, T (orgs.) *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

Secretaria do ensino médio. *Parâmetros curriculares Nacionais :ensino médio: Introdução*. Brasília, MEC/SEF, 1998

Secretaria do ensino médio. *Parâmetros curriculares Nacionais: do ensino médio: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998

SILVA, E.R *Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão*. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-sp. ISSN 1806-275x.2006.

SOARES, M. - *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986 p.86.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

# ANEXOS