



Universidade Federal do Pampa

**CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS E
ESPAÑHOL**

ANA LUÍSA COSTA VELEDA

**A HETEROGENEIDADE REPRESENTADA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**BAGÉ - RS
2017**



CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS E ESPANHOL

ANA LUÍSA COSTA VELEDA

**A HETEROGENEIDADE REPRESENTADA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Licenciatura em Letras Português-
Espanhol e respectivas literaturas da
Universidade Federal do Pampa–
Unipampa.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Ferreira
Cassana.

BAGÉ-RS

2017

ANA LUÍSA COSTA VELEDA

**A HETEROGENEIDADE REPRESENTADA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras-Português e Espanhol.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em: 06 / 12 /2017.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mônica Ferreira Cassana
Orientadora
Fundação Universidade Federal do Pampa-Unipampa

Prof. Dr. Thiago Santos Silva
Fundação Universidade Federal do Pampa-Unipampa

Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
Fundação Universidade Federal do Pampa-Unipampa

In Memoriam:

Dedico este trabalho a minha amada filha Leila Veleda Simões e ao meu querido Leonel Alves Simões, os quais com apoio incondicional e amor, não pouparam esforços para me ajudar nos momentos mais delicados de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre me proteger, abençoar e permitir viver este momento.

Aos meus pais pela minha vida.

Agradeço a Universidade Federal do Pampa, por seus professores competentes que contribuem com suas experiências para a nossa formação.

Aos meus filhos: Leandro, Felipe, Leila e Leonel Júnior que sempre me deram força e motivação.

Ao meu companheiro, José Francisco Romero da Silva pelo carinho e compreensão nos momentos que precisei me afastar.

As minhas irmãs: Amanda Élen Costa Veleda Parodi e Juniélen Costa Veleda Gomes, que muitas vezes abdicaram de seus momentos de lazer para me auxiliar.

A minha amiga Santa Elena Rodrigues, que me acompanhou, protegeu e cuidou com uma dedicação incondicional.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender o modo de funcionamento do discurso do professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, visando perceber as consonâncias e dissonâncias deste. A partir do conceito de que a tarefa de ensinar exige uma constante formulação/reformulação do discurso docente, para que consiga desenvolver seu trabalho com eficácia, entendendo que o sujeito é distinto em seus ideais, em suas características, em suas ações e depara-se em um ambiente homogeneizante que é a instituição escolar, procurou-se, neste trabalho, desvelar os desafios do professor de língua portuguesa, bem como os recursos utilizados para ensinar a língua portuguesa para alunos dos anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de perceber e refletir sobre as concepções de linguagem adotadas pelos professores de língua portuguesa e de compreender como se organiza o discurso pedagógico, elaborou-se um questionário com perguntas voltadas para a atuação do professor de língua portuguesa em sala de aula, as relações destes com as concepções de língua e exemplos de exercícios que poderiam ser aplicados em aula. Para tanto, criou-se um formulário online e disponibilizou-se o link para 20 professores de língua portuguesa, destes, 18 responderam. A partir das respostas dos professores de língua participantes, compilou-se as respostas e selecionou-se de acordo com o sentido dominante nas mesmas, respostas estas que revelam o discurso dominante da instituição escolar. É de suma importância salientar que, a intenção, neste trabalho não foi em momento algum, julgar os sujeitos destes discursos e sim analisar e refletir sobre de que forma a heterogeneidade se apresenta e se representa no discurso dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Heterogeneidade. Sujeito. Discurso. Professor.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo comprender el modo de funcionamiento del discurso del profesor de la lengua portuguesa de los años finales de la enseñanza fundamental, visando percibir las consonancias y disonancias de éste. A partir del concepto de que la tarea de enseñar exige una constante formulación / reformulación del discurso docente, para que consiga desarrollar su trabajo con eficacia, entendiendo que el sujeto es distinto en sus ideales, en sus características, en sus acciones y se depara en un ambiente homogeneizado que es la institución escolar, se buscó, en este trabajo, desvelar los desafíos del profesor de la lengua portuguesa, así como los recursos utilizados para enseñar la lengua portuguesa para alumnos de los años finales de la enseñanza fundamental. Con el objetivo de percibir y reflexionar sobre las concepciones del lenguaje adoptadas por los profesores de la lengua portuguesa y de comprender cómo se organiza el discurso pedagógico, se elaboró un cuestionario con preguntas dirigidas a la actuación del profesor de la lengua portuguesa en clase, relaciones de estos con las concepciones de lengua y ejemplos de ejercicios que podrían ser aplicados en clase. Para esto, fue creado un formulario online y se ofreció un link para 20 profesores de lengua portuguesa, de estos, 18 respondieron. A partir de las respuestas de los profesores de lengua participantes, se compiló las respuestas y seleccionó de acuerdo con el sentido dominante en las mismas, contestaciones estos que revelan el discurso dominante de la institución escolar. Es de suma importancia subrayar que la intención en este trabajo no fue en ningún momento juzgar a los sujetos de estos discursos, sino analizar y reflexionar sobre de qué forma la heterogeneidad se presenta y se representa en el discurso de los profesores de lengua portuguesa de los años finales de la enseñanza fundamental.

Palabras clave: Heterogeneidad. Sujeto. Discurso. Profesor.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 DO DIALOGISMO À HETEROGENEIDADE: VISÕES SOBRE O DISCURSO....	15
2.2 ANÁLISE DE DISCURSO: A VISÃO FRANCESA DE ANÁLISE.....	17
3 METODOLOGIA	22
4 ANÁLISES	24
4.1 RECORTE 1: DOMÍNIO DA LÍNGUA	24
4.2 RECORTE 2: A LÍNGUA: UM CARÁTER INSTRUMENTAL.....	26
4.3 RECORTE 3: UMA PRÁTICA SOCIAL	29
4.4 RECORTE 4: DO ÚNICO PARA O DIVERSO	31
4.5 RECORTE 5: VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA	33
4.6 RECORTE 6: O DISCURSO “MASCARADO”	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES	41

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo interpretar e compreender o discurso do docente de língua portuguesa atuante nos anos finais do ensino fundamental. Objetivamos observar a complexidade do trabalho do professor de língua portuguesa, a partir da ideia de que em sua tarefa se faz necessário igualar e diferenciar seu discurso ao mesmo tempo, ou seja, se faz necessário que o professor ensine o mesmo conteúdo de várias formas.

Desta forma, parece evidente que essa ambiguidade torna-se um complicador no ato de ensinar a língua materna, observando que o professor precisa estar atento às diferenças dos e entre os alunos. Todo o ser racional é heterogêneo, ou seja, uno, diferente em seus pensamentos, características e ações, como afirma Coracini ao dizer que

Assim, embora carregando o sentido positivo de diferença entre indivíduos - afinal, ninguém é realmente idêntico ao outro-, o termo "heterogeneidade" tem sido, com frequência, usado em seu sentido negativo como complicador da tarefa do professor e do educador em geral que necessitam encontrar soluções para lidar com indivíduos de diferentes classes sociais, de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes níveis de escolaridade, enfim, com diferentes interesses e motivações. Fica claro, então, que heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com características específicas que os distinguem uns dos outros e que complicam a tarefa de ensinar ou educar, já que a escola organiza seu trabalho em torno de grupos, idealmente, homogêneos ou homogeneizados (CORACINI, 1995, p. 138).

Torna-se evidente que essa tarefa exige que o educador viva em constante reformulação em/de seu discurso para que obtenha êxito em sua prática docente. O docente possui um discurso homogêneo, pois realiza seu trabalho de maneira uniforme, com sujeitos que possuem características distintas, isto é, aplicam as mesmas tarefas, metodologias e práticas para grupos compostos por sujeitos distintos. Isso faz com que o discurso do professor de língua portuguesa torne-se complicado e, talvez, desanimador ao olhar do aluno.

Se é negado ao aluno a oportunidade de conhecer e reconhecer as diferentes concepções de língua, pode-se dizer que desta maneira, aprisiona-se a visão do discente quanto a forma de aprender. Considerando que as condições de trabalho do professor são exaustivas, tanto no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades, o professor acaba por constituir um discurso

homogeneizante para se adequar à realidade. No entanto, acredita-se que há muitas formas de construir um discurso didatizante nesse espaço heterogêneo de sentidos, ou seja, de mostrar o mesmo conteúdo de diferentes formas.

Como já dito, cada aluno é uno, encontrando-se diante do docente que mantém o controle dos sentidos que deseja imprimir ao aprendizado. A instituição escolar, por sua vez, possui a função de “detentora do saber”, controladora, tornando-se também arbitrária ao passo que detém um discurso uniforme. Assim, o professor torna-se um desdobramento do discurso da instituição.

Ao recorrer aos PCNs (parâmetros curriculares nacionais), os quais apontam que é preciso, tornar os alunos sujeitos capazes de se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, pode-se aqui entender que é preciso libertar os alunos que, supõe-se serem sujeitos balizados pela instituição escolar.

Nas observações realizadas nas aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, na qual exerci meu estágio, bem como nas conversas com colegas do curso de Letras que também realizaram seus estágios em escolas da rede pública de Bagé-RS, foi possível perceber um descompasso entre o que aprendemos durante o curso como sendo o método adequado de ensino e a realidade do ensino nas instituições escolares.

O que vimos em nossas observações de estágio foi uma metodologia que oferece aos alunos conteúdos de gramática desconectados, descontextualizados de um sentido. Enquanto que no curso de Licenciatura em Letras, somos orientados a ensinar gramática aplicada a um texto, por exemplo, para que o aluno seja capaz de produzir sentido.

Como o aluno desenvolverá a produção de sentidos, se apenas os conceitos e classificações dos substantivos forem privilegiados, por exemplo? Em uma determinada aula, o professor de língua portuguesa (doravante LP) ensina substantivos de forma direta, conceituando e mostrando como se classificam e, ainda, para fixar o conteúdo, realiza a aplicação de uma lista de substantivos a serem classificados pelos alunos como veremos abaixo:

Classifique os substantivos abaixo em próprios ou comuns¹

¹ Exemplo retirado do diário de observação de estágio realizado pela autora.

- a) caneta *substantivo comum*
- b) bola *substantivo comum*
- c) Rafael *substantivo próprio*
- d) flor *substantivo comum*

Uma atividade como esta condiciona o aluno, oferece um ensino fechado o qual apresenta o conteúdo de maneira desconectada, sem a necessidade de uma lógica. Entende-se que esse discurso é dissonante, quando vê o ensino da língua apenas como estrutura a qual a significação se dá pela relação das palavras, que organizadas, somam-se, atribuem sentido, oferecendo um ensino que limita o conhecimento do sujeito.

No entanto, se o professor de LP ensinar o mesmo conteúdo aplicado a um texto que dialogue com o meio em que estes alunos estão inseridos, colocando-os diante de sua realidade e, perturbando-lhes de alguma forma, que lhes possibilite sair do lugar estando no lugar. E isso ensinando substantivos, sinônimos, antônimos, flexões de: gênero, grau, verbos. Quando o professor leva os alunos gradualmente ao contato com diversos temas como: diversidade sexual, meio ambiente, história, notícia entre outros, estará, assim, ensinando a gramática de forma contextualizada e possibilitando aos alunos a produção de sentidos.

Nesta linha é possível formular a hipótese de que o discurso do professor de LP possui consonâncias ao passo que proporciona aos seus alunos a oportunidade de envolver-se e revelar-se por meio de seu aprendizado. Acredita-se que um espaço ideal para a observação destes elementos sejam os anos finais do ensino fundamental, já que esta é a fase em que o sujeito adquire conhecimentos que irão ampliar seu aprendizado sobre a língua.

Este trabalho é pensado a partir das relações entre o discurso pedagógico, conforme fundamentadas por Benites (2006), Coracini (2006) e Orlandi (2007, 2011) e as concepções de identidade no espaço da sala de aula fundamentadas por Hall (2005), Benites (2006) e Coracini (2007).

Intenciona-se refletir sobre o modo como o discurso do professor se reflete a partir de um discurso homogeneizante (conforme Tura, 1999) vinculado a instituição escolar.

Para tanto, apresentar-se-á discursos de professores com análises ancoradas no referencial teórico apresentado.

Procura-se com este trabalho contribuir para a reflexão do ensino de LP, levando os professores a refletirem e questionarem-se não somente quanto à importância da concepção de linguagem para estruturar e desenvolver o ensino da língua materna, mas também sobre o porquê e para que se ensina a língua portuguesa do jeito que se ensina.

Justifica-se a escolha do tema, pois as concepções de língua e linguagem embasam o ensino de língua portuguesa e orientam o professor para o desenvolvimento de mecanismos que sejam eficazes em suas aulas, já que guiam o trabalho do professor de língua materna, estruturando o desenvolvimento de seu ensino. Por esse motivo, acredita-se ser essencial emergir pesquisas na área específica, com o intuito de provocar a reflexão sobre a importância de compreender como os professores de língua portuguesa aplicam e se relacionam com as concepções existentes.

Importa destacar o papel fundamental que a escola exerce na concepção de linguagem do aluno, uma vez que o docente de língua materna atua como principal agente na construção do conceito de linguagem daquele sujeito que se constitui pela sociedade e pela linguagem a ele oportunizada. Portanto, o discurso do professor de LP no ensino fundamental tem grande relevância na constituição identitária do aluno, visto que a identidade do sujeito é formada por suas experiências ou fragmentos destas, ou seja, as formas pelas quais somos interpelados nas culturas que nos cercam constituem nossa identidade.

Em Hall (2005), encontra-se o conceito de identidade como uma noção complexa, que é, paradoxalmente, de compreensão superficial na ciência social contemporânea. Conforme Benites (2006), a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, mas define-se historicamente, variando de acordo com as representações e interpelações culturais. Desta maneira seria leviano apontar afirmações conclusivas sobre o que vem sendo apresentado na área.

As transformações do século XXI sejam elas de gênero, raça ou nacionalidade estão modificando a identidade do sujeito, provocando um deslocamento do indivíduo tanto de seu lugar no mundo cultural e social quanto de si mesmo, o que Hall (2005, p. 9) denomina como a “crise de identidade” para o sujeito.

A língua é que constitui a identidade do sujeito porque é através da língua que se identifica o sujeito, diz quem ele é, de onde é e como é. Por meio da palavra este

sujeito é analisado, categorizado e seu discurso é o reflexo de sua cultura, suas crenças, seus valores. Como afirma Coracini (2007, p. 145), “qualquer língua é fragmentária, híbrida, constituída de outras línguas, culturas, ideologias”. Essa afirmação permite dizer que a linguagem do sujeito como sendo homogênea, nada mais é do que uma miragem, pois, ora, se esta é formada sempre a partir de outras línguas encontra-se automaticamente com a heterogeneidade.

O ser humano assume identidades distintas em distintos momentos e esses processos de identificação não se unificam, mas somam-se, formando e transformando continuamente o sujeito. Desta forma a identidade do sujeito pós-moderno é mutável, transitória.

Com a ideia de que a identidade do sujeito se constitui por meio das palavras, busca-se verificar de que forma este discurso está sendo construído por parte do professor de língua portuguesa em sala de aula, visando compreender como este processo de discurso, linguagem e prática se materializam.

Se a língua é heterogênea², calcada em processos concretos, logo não é possível homogeneizá-la³. Assim formula-se a hipótese de que o discurso do professor de LP no ensino fundamental seja harmônico e uniforme, porém a recepção sempre irá se tornar heterogênea ao receptor porque a compreensão é subjetiva.

O discurso é o mesmo, porém cada falante o constitui de maneira diferente, associando-o às “múltiplas vozes” em seu discurso, ou seja, escuta-se o mesmo gênero do discurso, como uma mesma palestra por exemplo, mas cada ouvinte irá interpretar de maneira diferente, associando-o com o que já ouviu antes, isto é, os múltiplos sentidos que são construídos a partir de um mesmo discurso.

Benites (2006) aponta que o discurso do docente é constituído por vozes conservadoras e inovadoras simultaneamente. Nesta linha, torna-se essencial considerar as condições em que esses discursos são produzidos: a prática de ensino na sala de aula de LP.

No entanto, parece ser um desafio transformar o discurso em prática, sendo a sala de aula um meio vivo e racional e impregnado de subjetividade. Portanto, também é imprevisível, já que o discurso renova-se de acordo com o meio inserido.

² Conforme Coracini (1997) o termo heterogeneidade significa diferente, disforme (hetero).

³ Já o termo homogeneidade significa o oposto quer dizer igualdade, uniformidade

Desta forma, emerge o seguinte questionamento: **Como se constitui o discurso do professor em relação ao ensino de língua portuguesa?**

Acredita-se que a instituição escolar tem como um dos ideais uniformizar o discurso, contudo parece constantemente confrontar-se com o diverso, diferente, disforme. Neste cenário, o docente da língua materna pode deparar-se com inúmeras barreiras, porque se faz necessário apoderar-se de um discurso homogêneo e heterogêneo simultaneamente, obrigando-se a criar habilidades específicas neste confronto diário.

Coracini (2001) aponta que a diversidade torna a tarefa do professor mais complexa, pois o docente precisa encontrar soluções para lidar com a diversidade de motivações e interesses dos alunos em um espaço que organiza seu trabalho de forma homogênea que é a instituição escolar.

Apresentado esse quadro, problematiza-se as seguintes questões: Que concepção de linguagem é predominante no discurso dos docentes de LP no ensino fundamental? Quais resultados o discurso do professor reflete diante do aluno?

Diante das problematizações apresentadas, procura-se demonstrar as (in) determinações a respeito da concepção de linguagem do educador da língua. Uma das possibilidades que motiva essa pesquisa está relacionada ao fato de que talvez a concepção de linguagem ainda se encontre dissonante, devido a este ideal das instituições escolares de homogeneizar o ensino.

O objeto dessa pesquisa se refere à investigação sobre o funcionamento do discurso dos professores de língua portuguesa e de que maneira se relacionam com as concepções de linguagem existentes.

O objetivo geral do presente trabalho intenciona observar a formação do discurso do professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, refletindo sobre suas concepções de linguagem e seus significados para a prática docente.

- Analisar o discurso do professor de língua portuguesa em relação às concepções de língua adotadas;
- Contribuir com os estudos da área de discurso e relações sociais, investigando o funcionamento da linguagem na prática de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresenta-se aqui as principais ideias e teóricos que sustentam esta pesquisa, por entender que a aglutinação destes permite ampliar o conhecimento de maneira a desnudar as hipóteses lançadas neste projeto.

Apresenta-se perspectivas distintas de uma visão mais estrutural da língua, que falaremos brevemente nesta seção:

Com base nas teorias de Travaglia (2009), pelo ângulo estrutural, ou seja, uma concepção mais normativa de língua, não permitirá ensinar gramática de forma contextualizada por exemplo, pois essa visão significa a língua apenas como instrumento de comunicação, assim, permitindo um sentido único sem considerar o sujeito porque seu significado já existe e é inseparável do objeto.

A visão estruturalista compreende que um texto nada mais é do que um conjunto de palavras que, organizadas uma ao lado da outra, somam-se atribuindo o sentido já existente no texto. Aqui não há espaço para ressignificar, nesta posição a significação é dada pela relação das palavras na língua.

Por sua vez, a concepção interacionista busca uma harmonia diante da diversidade de conhecimentos, construindo o sentido de forma limitada a partir de regras pré-estabelecidas, as quais permitem que o aluno constitua variações diante do que lhe é exposto sem contrariar o sentido apresentado.

No olhar de Antunes (2009), a língua deixa de ser simplesmente um conjunto de signos que possui significante e significado e define-se como uma prática de atuação interativa. Na perspectiva heterogênea, a língua apropria-se de um caráter histórico e sociocultural, que vai muito além de um conjunto de regras gramaticais que até o momento são sólidas e sistematizadas.

Assim, para esta autora, além das questões linguísticas, as questões políticas, históricas, sociais e culturais também envolvem o uso da língua. Desta forma, não há como ater-se à análise dos fatos como se a língua estivesse fora das situações de interação, pois isso seria encobrir seu sentido maior de condição mediadora das atuações sociais que os sujeitos realizam ao falar, ler ou escrever.

Isso, portanto, seria excluir da língua, do discurso o seu poder de dar sentido às coisas, de expressar esses sentidos. E, a escola ao limitar os sentidos acaba por reforçar a existência de língua “certa e errada”, desrespeitando, assim, a

individualidade do sujeito o que parece, até o momento, ser desmotivador para o aluno.

2.1 DO DIALOGISMO À HETEROGENEIDADE: VISÕES SOBRE O DISCURSO

Fiorin (2008) aponta que, de acordo com Bakhtin, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica e, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Os enunciados possuem uma dialogização interna da palavra, que sempre traz marcas do discurso do outro, não há um discurso completamente autoral porque um discurso sempre estará atrelado a outros discursos. Entende-se por dialogismo as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.

Não são as unidades da língua que são dialógicas e sim os enunciados. Entende-se por unidades da língua os sons, as palavras e as orações, já os enunciados são as unidades verdadeiras de comunicação. No enunciado escutam-se pelo menos, duas vozes. Mesmo que estas não apareçam nas entrelinhas do discurso, encontram-se presentes nele.

Conforme Bakhtin, um enunciado é sempre heterogêneo por revelar duas posições: a do sujeito que enuncia e aquela em oposição a qual se constrói. Ele direciona-nos ao confronto, tornando-se ambíguo. Na minha graduação em licenciatura, em uma das observações realizadas no período de estágio obrigatório de língua portuguesa no ensino fundamental, observei um diálogo da professora regente. Neste diálogo, ela interroga os alunos sobre a entrega de uma tarefa e um dos alunos respondeu:

“Eu truxe professora!”

Instantaneamente a professora repreendeu o aluno, dizendo:

“Não é eu truxe, tá errado”.

Mesmo fazendo essa correção, a professora não explicou, nem detalhou a forma “correta” e, ainda não se deu conta de que ela própria cometeu a mesma inadequação que seu aluno, ao chamar atenção do aluno pronunciando “tá” ao invés da variante formal “está”. Uma sociedade divide-se em grupos sociais, com diferentes interesses, sendo assim os enunciados são o confronto entre vozes sociais, ou seja, é um lugar de oposição. O que é parte essencial das diferentes

circunstâncias sociais que rodeiam uma determinada constituição social é exatamente a oposição.

Observa-se que, em alguns casos, considerando a sociedade capitalista em que estamos inseridos, a instituição escolar passa a funcionar de forma semelhante a uma empresa, buscando padronizar os sujeitos nela inseridos, controlando o comportamento, determinando normas de organização, procedimentos didáticos. A escola ainda funciona como um espaço conservador. Em relação à instituição escolar, Tura (1999, p. 96) fala que os conhecimentos escolares são os mais importantes organizadores de sentidos no meio cultural, é um ambiente que procura estabelecer as relações entre as diferentes culturas inseridas ali.

Os alunos precisam apoderar-se do “saber escolar”, para tanto, empenham-se para perceberem os significados e sentidos da “cultura escolar”, passam, nesse momento a tomar conhecimento da **língua certa**⁴. Os estudos realizados até o momento permitem a compreensão de que a palavra formar infere pensar em moldar, pôr em ordem. E, justamente com esta concepção é que a escola foi criada, de acordo com Tura (1999) para uniformizar, homogeneizar o sujeito.

Assim, as fronteiras culturais entre a vida na escola e fora dela não são paralelas e sim indissociáveis. O conhecimento adquirido funciona como células que se grudam, o discurso adquirido fora da escola se reflete dentro e o discurso adquirido dentro da escola se reflete fora dela. Porém, a instituição escolar busca uniformizar o conhecimento, limitando os sentidos, procurando homogeneizar o sujeito.

E ao que parece até aqui é que a ideia de trabalhar a diversidade cultural na escola, melhor dizendo, trabalhar de forma heterogênea é o que traz complexidade ao trabalho do professor de LP, pois tira da “zona de conforto” que o discurso homogêneo oferece, exigindo deste profissional um equilíbrio entre a diversidade do indivíduo e o cumprimento do currículo escolar.

Coracini (2006) mostra como característica heterogênea da linguagem e do discurso a importância de compreendê-los como lugar de interação e comunicação e ainda como lugar de uma série de afirmações, ou raciocínio, em que se dão sentidos diferentes, sempre relacionados a um determinado momento histórico-social responsável pelos distintos sentidos produzidos.

⁴ Grifo da autora

Certamente, não é desejável que um sujeito-aluno aprenda simplesmente acumulando conhecimento, mas, acima de tudo, que pense de forma competente sobre o conhecimento adquirido. O objetivo do professor de LP é capacitar o aluno a elaborar o conhecimento almejado.

Uma das principais, senão a principal ferramenta de interação é o discurso. Por meio do discurso é que o professor irá estabelecer a interação com o aluno, construindo novos conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Daí a importância de compreender o discurso não só como lugar de interação e comunicação nas aulas de LP, podendo ser também um lugar de exercitar o raciocínio de forma lógica. E o discurso ocupando este espaço permite a troca de saberes, o professor busca entender, a cada momento, as dificuldades, motivações e reações frente a certas situações.

Em uma aula para ensinar adjetivos: a aluna “Maria⁵” pergunta, o professor leva o questionamento da aluna aos demais alunos da classe, estimulando-os, os alunos levantam hipóteses, a aluna “Roberta” explica, o professor comenta a explicação de “Roberta”, o aluno “João” dá exemplos, “Maria” também dá exemplos, os alunos mostram através dos exercícios que compreenderam, o professor elogia a turma.

Este exemplo mostra o discurso ocupando seu lugar de interação e comunicação de forma heterogênea que através de uma série de afirmações permitiu a troca de saberes entre professor e aluno, entre aluno e professor, desta maneira, significando e ressignificando o ensino de língua portuguesa para todos os sujeitos.

2.2 ANÁLISE DE DISCURSO: A VISÃO FRANCESA DE ANÁLISE

Conforme Orlandi (2007), a palavra discurso traz a ideia de curso, percurso, movimento. O discurso é a prática da linguagem em si, estudar o discurso permite-nos observar o homem, observar o homem falando.

Ao analisar o discurso, intenciona-se compreender a língua fazendo sentido no meio em que está inserida. E, desta forma, através deste tipo de estudo é

⁵ Esse exemplo foi baseado na experiência durante a prática de estágio realizada pela autora. Os nomes dos alunos são fictícios.

possível perceber o homem, sua competência e sua capacidade de significar e ressignificar-se. A linguagem atua com uma função de mediadora fundamental entre o homem e a realidade natural e social, na perspectiva da Análise de Discurso.

Assim, possibilita tanto o conforto quanto o desconforto e a formação/transformação do homem e da realidade em que ele está inserido. O discurso não vê a língua como estrutura e sim como interação, percebendo a produção de sentidos como parte da vida do homem, a análise de discurso elenca o homem na sua história, considerando os processos e as condições de produção da linguagem.

Estas considerações ocorrem através da análise da relação concretizada pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que o dizer é produzido. Desta maneira, para perceber as consonâncias da linguagem em sua produção é necessário que, ao fazer a análise do discurso, o observador/analista de discurso relacione a linguagem com o exterior do sujeito (com sua “exterioridade”).

Na linguística trabalha-se com a língua fechada nela mesma, já no discurso, a linguística surge como um pressuposto para que se reflita a maneira como a linguagem está materializada tanto na teoria como na prática. Fala-se em teoria e prática por entender que a linguagem se materializa na teoria através da escrita ou da fala e na prática através da atuação do sujeito frente ao seu discurso.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha-se a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (ORLANDI, 2007, p. 17).

Língua-discurso-ideologia são dependentes, complementares. Não há ideologia sem discurso e não há discurso sem a língua, visto que a ideologia se materializa por meio do discurso e o discurso se concretiza através da língua, ou seja, é a língua que dá forma ao discurso do sujeito. Não há ideologia sem sujeito, não há formação /transformação sem o discurso, não há o discurso sem a língua e não há língua sem sujeito. Assim pressupõem-se os sentidos da língua através do discurso do sujeito.

Portanto a partir do discurso que o indivíduo exterioriza suas ideias, as quais adquirem sentido com a língua em ação. De acordo com a Orlandi, a análise de discurso que assume o discurso como objeto próprio é muito recente, iniciou-se nos

anos 60, com seu interesse voltado para a língua em ação, para a produção de sentidos, deste modo, autoriza o analista a analisar as unidades além do texto.

A Análise de Discurso procura identificar como o texto ou a frase significa, através de suas unidades, como um advérbio, um pronome por exemplo. Busca, principalmente, produzir um conhecimento partindo do próprio texto, porque o visualiza como um material simbólico peculiar e significativo, observando os sentidos.

A análise de discurso constitui o sentido em sua discursividade, ou seja, produz os sentidos analisando o produto da atividade discursiva. Conforme Orlandi, por trás do dito sempre há o já-dito, todo o texto ou fala possui um antecedente que sustenta o dizer, este antecedente permite a compreensão do discurso e de sua relação com os sujeitos envolvidos.

No que se refere ao interdiscurso, que é justamente o momento em que ocorre a constituição do sentido a partir do “já dito” é fundamental que aquilo que já foi dito por um determinado sujeito, em um determinado momento, seja esquecido, para que assim, possa fazer sentido na fala do sujeito.

A leitura discursiva considera o que se fala em cada discurso, o que se diz de uma maneira e o que se diz de outra, buscando perceber a presença de uma ausência fundamental. Essa presença ausente é o já dito esquecido que volta reformulado e, assim constitui sentido na fala.

Há muitas vezes uma parte do discurso que está coberta e o próprio sujeito que discursa não percebe, e essa parte do discurso encoberta significa muito em seu dizer. Essa incompletude é necessária, pois significa a vida da linguagem. Os sujeitos, os sentidos e o discurso estão sempre se fazendo e se refazendo, este movimento é uma constante porque o ato de construir/reconstruir é imprescindível para a existência dos sujeitos e dos sentidos.

Segundo Orlandi (2007), a formação discursiva e os sentidos das palavras variam de acordo com a posição daqueles que as utilizam. O discurso se constitui em seus sentidos, porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra, para ter um sentido e não outro. Orlandi (2011) afirma, sobre o discurso pedagógico, caracterizando-se pela circularidade. A autora, tendo por base o objeto do discurso e os interlocutores, apresenta três tipos de discurso, os quais são:

a) O discurso lúdico em que o objeto se mantém presente enquanto objeto e os interlocutores se expõem a essa presença, o qual resulta na polissemia aberta.

b) O discurso polêmico, este mantém a presença do objeto sem a exposição dos participantes e procura ter domínio do seu referente apontando perspectivas particulares resultando na polissemia controlada.

c) O discurso autoritário, aqui o objeto está coberto pelo dizer, não existe a presença de interlocutores, o sujeito se torna instrumento de comando o que resulta na polissemia contida.

De acordo com a autora o discurso autoritário é o que caracteriza o discurso pedagógico que aceita somente a linguagem como maneira de ser, trata-se de um discurso de poder, ou seja, a voz do docente se sobrepõe a voz do aluno. O docente apresenta um discurso que se produz com um efeito de superioridade diante dos seus alunos por possuir segurança em seu discurso.

O professor não apenas ensina, mas informa, explica, introduz no aluno o seu conhecimento. Essa introdução (inculcação) ocorre por meio de vários fatores característicos do discurso, fatores estes que fazem parte do seguimento social em que o sujeito está inserido. De acordo com Ducrot (1972, apud. Orlandi, 2011, p.17-18) o discurso pode ser caracterizado por vários fatores próprios que fazem parte da ordem social em que vivemos. Entre esses fatores dos quais fala Ducrot, há o da *Lei de utilidade*, também chamada *Lei psicológica* a qual se fala com uma utilidade, um objetivo.

O discurso pedagógico apresenta-se com um dizer institucionalizado, portanto, é detentor de um discurso homogeneizante. Isso porque o olhar é homogêneo, o que não quer dizer que a recepção deste discurso seja, pois sua recepção sempre será heterogênea porque o sujeito é uno, suas experiências são únicas.

Os sujeitos podem viver a mesma experiência em um dado momento, mas essa mesma será diferente para cada sujeito e assim também o é a recepção de um discurso. Nas aulas de LP, os alunos recebem um discurso homogêneo, mas isso nada mais é do que um “mascaramento” do discurso. Conforme Orlandi, o recurso didático é utilizado para encobrir a quebra das leis de interesse e utilidade.

O discurso pedagógico possui características do discurso autoritário, esse perfil, não permite que o professor se coloque no lugar do aluno, passando a ser

ouvinte e que o aluno passe a locutor e isso não significa que o professor se recuse a ser ouvinte em algum momento, mas que nesta posição (de professor), o locutor não se permite ficar inerte.

O docente até se coloca no lugar do aluno em algum momento, mas não perde o objetivo, ele sempre será o instrumento de comando e ao mesmo tempo um manipulador. O professor se coloca no lugar do ouvinte, aceita as contradições do locutor que, por hora é o aluno, mas o conduz fazendo-o chegar ao seu objetivo de início.

Se um professor de LP ao ensinar para seus alunos sujeito e predicado, lhes levar o recorte de uma notícia e após a leitura, fizer indagações que os leve a conclusão do que é sujeito em uma frase e do que é predicado, estará conduzindo-os ao seu objetivo que, neste caso é o de que reconheçam o que é sujeito e predicado.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida, além das questões teóricas apresentadas no referencial teórico com base em uma concepção qualitativa. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação qualitativa é ser descritiva, os dados coletados ocorrem por meio de palavras ou imagens.

Na busca de conhecimento, os pesquisadores que trabalham com esse tipo de investigação evitam reduzir as narrativas e outras informações para símbolos numéricos, pois estes dados podem buscar uma homogeneização dos sentidos e a pesquisa qualitativa procura transcrever de maneira mais original possível os dados coletados, analisando as informações coletadas ao máximo, respeitando a forma em que os dados foram registrados ou transcritos.

Um relatório ou artigo qualitativo procura descrever minuciosamente em que consiste determinada situação servindo-se de poucas palavras. A palavra escrita possui uma peculiaridade na abordagem qualitativa, seja para o registro das informações adquiridas ou mesmo para a divulgação dos resultados.

Para coletar informações descritivas é preciso ocorrer uma aproximação ao sujeito ou objeto de pesquisa de maneira peculiar, objetivando encontrar melhores esclarecimentos. Elaborou-se um questionário sob a forma de entrevistas de maneira direta com professores da área, intencionando-se identificar, analisar e refletir sobre as concepções de linguagem adotadas por estes professores.

Criou-se um formulário online para disponibilizar esse questionário e enviou-se para 20 docentes de língua portuguesa, que atuam ou já atuaram nos anos finais do ensino fundamental. Este trabalho deve concluiu-se no prazo médio de oito meses.

Buscou-se, nesse trabalho, a partir da análise dos discursos coletados, encontrar nos fragmentos das respostas, pistas que permitiram uma compreensão mais esclarecedora em relação ao discurso do professor de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

Essa análise fundamentou-se a em teorias discursivas e enunciativas que trabalham a língua em uso, em suas relações sociais. Para tal, o trabalho foi desenvolvido com os pressupostos teórico-metodológicos encontrados em Bakhtin, Authier-Revuz (2004), Coracini(2006, 2007), Fiorin (2008) e Orlandi (2011), autores que trabalham com a língua, buscando sua relação com o sentido.

O que interessa aqui, não é confirmar as hipóteses lançadas nesta pesquisa, mas analisar a abordagem discursiva presente no discurso do docente de língua materna, a fim de obter uma melhor compreensão do ensino da língua portuguesa, procurando, desta forma adquirir um olhar mais amplo no que se refere à concepção de linguagem adotada pelo docente de língua portuguesa.

Para a estruturação da pesquisa, foi apresentado um questionário (o qual encontra-se em apêndice), contendo perguntas sobre a atuação do professor de língua portuguesa em sala de aula, as relações destes com as concepções de língua e exemplos de exercícios que poderiam ser aplicados em aula (conforme apêndice). O objetivo foi de que os professores pudessem exercer a escrita, constituindo seu discurso sobre a língua. Obteve-se as respostas de 18 participantes, estas respostas foram selecionadas e analisadas a partir de recortes, ou seja, a partir da leitura, organizou-se as respostas através de um mesmo domínio de sentido, que é apresentado a seguir.

4 ANÁLISES

As respostas dos professores às perguntas elaboradas no questionário são apresentadas a partir do sentido da língua, que aqui intitula-se, dentro destes recortes (sentidos) encontram-se as sequências discursivas (respostas dos professores) selecionadas para a análise e organizados em um mesmo recorte.

Para a seleção a partir do sentido da língua, considerou-se somente as respostas, pois todas as perguntas foram voltadas observar a atuação destes professores, suas relações de acordo com as concepções de língua existentes e com a heterogeneidade no espaço educacional.

4.1 RECORTE 1: DOMÍNIO DA LÍNGUA

SD A: *“O ensino de língua portuguesa atual, em minha opinião, está dividido em três partes: o ensino tradicional, que é aquele que pode já ter funcionado um dia para ensinar os alunos, mas que hoje já não é suficiente. O ensino inovador, por professores pouco capacitados, que têm boa intenção em fazer algo diferente, porém não tem a formação específica. E, por último, o ensino através de novas formas que são aplicadas de maneira correta pelo profissional inovador e que domina as técnicas que aplica. O ideal seria que todos os professores fossem como o terceiro caso. Assim com certeza a qualidade do ensino seria melhor”.*

SD B: *“(o ensino de LP) significa auxiliar o aluno a dominar usos do dia a dia e também dominar regras que facilitam a comunicação e possíveis tarefas que envolvem a língua”.*

SD C: *“julgo imprescindível o uso, saber usar a língua adequadamente já é um grande esforço que temos de fazer. e quando falo em uso importa frisar o fato de que usar com proficiência uma língua que o sujeito se relacione bem com o mundo ao seu redor”.*

Na sequência discursiva A, o professor (a) vê o ensino da Língua Portuguesa na atualidade dividido em três partes:

1. Ensino Tradicional
2. Ensino Inovador
3. Ensino de Novas formas.

Ao se referir a primeira parte o entrevistado (a) do trecho A, diz: “aquele que pode já ter funcionado um dia para ensinar os alunos, mas hoje já não é o suficiente”. Nesta referência, observa-se que o sujeito faz uso do advérbio já, permitindo inferir que, para ele (a), talvez a concepção tradicional nunca tenha sido

eficaz, na frase “mas hoje já não é o suficiente”, a conjunção adversativa mas e o advérbio já indicam que esta concepção não deve ser descartada e sim complementada com outras concepções de língua.

A segunda parte, classificada como ensino inovador e a terceira como ensino de novas formas merecem uma atenção maior, pois observa-se que este professor de LP diferencia, ou melhor, subdivide o ensino “inovador” em ensino inovador e ensino de novas formas. Para o entrevistado (a), o ensino inovador é aquele em que o professor tem entusiasmo, vontade, busca qualificar-se, mas não recebe a capacitação adequada, em outras palavras, a metodologia de ensino é diversificada, mas não capacita o aluno.

Já o ensino de novas formas ultrapassa o ensino inovador porque é aplicado de maneira “correta” por um professor que tem domínio sobre as técnicas aplicadas que, de acordo com o entrevistado é o “profissional inovador”. O entrevistado (a), ao que parece, aponta o ensino inovador como uma técnica aplicada para atender as necessidades emergentes.

Este professor de LP traz três perfis de professores, considerando somente o terceiro como profissional. Em sua fala tem-se a impressão de que o professor que embasa seu ensino na concepção tradicional ou de maneira “inovadora” é simplesmente um professor, já o professor que baseia-se nas “novas formas” é um profissional.

O entrevistado (a) em sua fala deixa vestígios de que, em sua visão, a língua vai além de um conjunto de regras morfológicas e semânticas, evidencia que a concepção tradicional tem sua relevância e é base para o aprendizado do aluno ao dizer “(...) mas que já não é o suficiente”.

Para o entrevistado da sequência discursiva B, ensinar a língua é “auxiliar” o aluno, nesse sentido formula-se a hipótese de que, para este professor de LP, a língua materna não é algo que se ensine e sim que se aprimore. Assim, ser professor de LP, significa preparar o aluno para ter “domínio” sobre seu uso, suas regras.

Já na sequência discursiva C, observa-se que a língua portuguesa possui valor, somente se usada de acordo com a norma culta. Em sua visão, o sujeito que não tem domínio da língua, não será capaz de ter “um bom relacionamento com o mundo”.

Conforme Orlandi (2007), a partir da fala o indivíduo exterioriza suas ideias e estas formam sentido a partir da língua em ação. Por este viés, ao analisar as unidades destas sequências discursivas, percebe-se que o uso do pronome possessivo “minha”, do verbo “julgar” na primeira pessoa do singular e do verbo transitivo “dominar”, são algumas das unidades que mostram o discurso em seu funcionamento, de maneira a assegurar a perseverança de uma determinada representação.

O modo de funcionamento destas sequências discursivas possui características de uma polissemia limitada, na qual o referente está excluído pela relação de linguagem que se estabelece, o professor posiciona-se como um agente restrito, excluindo também sua relação com o interlocutor, ou seja, seu modo de funcionamento é próprio do discurso autoritário.

4.2 RECORTE 2: A LÍNGUA: UM CARÁTER INSTRUMENTAL

SD D: *“(conhecimentos da LP) “ter conhecimento das 4 competências: ler, escrever, ouvir, falar”*

SD E: *“Acredito que a interpretação de textos seja fundamental. Ela abre possibilidades para ler textos cada vez mais “profundos”, criticá-los e analisá-los, fazendo o aluno ter contato com diferentes formas de escrita, familiarizando-se aos poucos com as demais regras”.*

SD F: *“Saber interpretar os enunciados”.*

Ao ser questionado sobre que conhecimento(s) em relação a LP considera ser (em) essencial (is) para o aluno, o professor responde:

“ter conhecimento das 4 competências: ler, escrever, ouvir, falar”.

Observa-se que sua resposta é direta. Para esse professor (a), provavelmente, o sujeito necessite apenas ter o conhecimento prático das regras que orientam o uso da fala no meio em que se insere, mas esta visão não exclui a importância do conhecimento das regras gramaticais, pois, de acordo com este professor de LP é essencial conhecer e não necessariamente saber ler, escrever, ouvir e falar.

Nesse sentido, da língua como instrumento, ser competente na língua portuguesa significa saber utilizá-la a fins de necessidades comunicativas, ou seja, com o objetivo específico, importando apenas que o aluno desenvolva conhecimento superficial da gramática.

Desta forma, o sujeito exclui os amplos sentidos da língua portuguesa, utilizando-a simplesmente como instrumento. De acordo com Silveira (1999, p.84-85), as concepções deste método de ensino partiram do conceito de competência comunicativa, procurando ensinar as quatro habilidades: compreensão, fala, leitura e escrita.

- 1) Ler: para desenvolver competência lexical, gramatical e pragmática;
- 2) Escrever: para ativar na mente as habilidades discursivas do indivíduo;
- 3) Ouvir: para compreender;
- 4) Falar: para comunicar-se, interagir com o outro.

Já as sequências discursivas E e F trazem o seguinte funcionamento: na primeira, o professor (a) diz que a interpretação de textos é essencial por abrir possibilidades para ler textos cada vez mais “profundos”; e na sequência discursiva F, o professor (a) diz que é essencial “saber interpretar os enunciados”. Observa-se que para estes professores saber interpretar é fundamental, mas a sequência discursiva E deixa implícito nas linhas de seu discurso que a interpretação de textos na língua materna não garante, mas oportuniza a possibilidade de o aluno ser capaz de ler textos cada vez mais “profundos”, criticá-los e analisá-los.

De acordo com Authier- Revuz:

Esse modo de “jogo com o outro” no discurso opera no espaço não-explícito, do “semidesvelado”, do “sugerido”, mais do que do mostrado e do dito: é desse jogo que tiram sua eficácia retórica muitos discursos irônicos, antífrases, discursos indiretos livres, colocando a presença do outro em evidência tanto mais que é sem o auxílio do “dito” que ela se manifesta: é desse jogo, “no limite”, que vem o prazer -e os fracassos- da decodificação dessas formas. É também que se instaura, em vez de patamares e de fronteiras, um *continuum*, uma gradação, que leva das formas mais ostentatórias – em sua modalidade implícita- às formas mais incertas da presença do outro, tendo no horizonte um ponto de fuga no qual se esgotaria a possibilidade de apreensão linguística no reconhecimento – fascinado ou desiludido- da presença diluída do outro no discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.18).

Encontra-se na palavra *profundos* dita por este professor (a), um dos tipos mostrados de heterogeneidade do qual fala Revuz (2004, p.18), que é o das outras palavras, sob as palavras, nas palavras. É evidente a marca da presença de outro, o uso das aspas indicam esta presença, no entanto, não se pode ignorá-la.

Conforme o professor (a) desta sequência discursiva, o aluno ao interpretar os textos que se referem à língua portuguesa terá a possibilidade de esclarecer, explicar e não necessariamente de entender, perceber, assimilar? Depende, se este

professor (a) vê interpretação e compreensão como sinônimas, o que é muito comum ocorrer, ainda que haja divergências sob essa visão. De acordo com Orlandi (2012[1988], p. 155-156), há uma distinção entre o “inteligível, o interpretável e o compreensível”. Para a autora, o interpretável se relaciona à atribuição de sentido levando em conta o contexto. Já o compreensível tem a ver com “atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto da situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação”. Desta forma, nem sempre que se interpreta um texto, podemos compreendê-lo, mas sempre que se compreende um texto, existe uma possibilidade maior de interpretá-lo.

Se para este professor (a), a interpretação de textos abre possibilidades, não apenas para ler, mas também para criticá-los e analisá-los, provavelmente, para este docente de língua portuguesa, interpretação e compreensão sejam sinônimas. Pois o sujeito só será capaz de criticar e analisar um texto, se além de interpretar (esclarecer, explicar) for capaz de compreender, ou seja, fazer percepções, assimilações a cerca do mesmo.

Por exemplo, se um sujeito lê uma determinada notícia relacionada à corrupção no Brasil, provavelmente ao informar a notícia a outro sujeito, ele irá informar com suas próprias palavras, estará desta maneira, interpretando, o que não significa que este sujeito entenda o que é corrupção. No entanto, se ao informar esta mesma notícia relacionada à corrupção no Brasil, o sujeito, além de contar, explicar fizer assimilações, mostrar suas percepções, significa que este compreende o que é corrupção.

A utilização do pronome indefinido cada, seguido do substantivo vez com o advérbio de intensidade mais, permite compreender que a interpretação de textos funciona como um exercício que, gradualmente irá capacitar o aluno para a compreensão de “textos cada vez mais profundos”. Sim, o entrevistado (a) não diz simplesmente textos ou textos profundos e sim “textos cada vez mais profundos”! Mas qual será que este professor (a) quer dizer ao se expressar desta forma?

É possível que aqui, a interpretação de textos em língua materna seja a porta de acesso para uma “possível” leitura de textos complexos, ou ainda mais, a interpretação de textos o caminho para o cânone da literatura.

4.3 RECORTE 3: UMA PRÁTICA SOCIAL

Em relação ao significado do ensino da língua portuguesa, alguns entrevistados consideram que:

SD G: *“Significa desenvolver ou aprimorar as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade essenciais para que o aluno circule nas diferentes práticas sociais”.*

SD H: *“Conhecimento sobre a variação linguística. Assim, ele (o aluno) poderá ressignificar a questão do erro e perceber que existem várias possibilidades na nossa língua”.*

SD I: *“Creio que o ensino apenas da gramática normativa, como ainda acontece, não desenvolve as habilidades essenciais para que o aluno se torne crítico, autônomo e criativo”.*

SD J: *“Menos gramática e aprendizado mecânico e mais pensamentos, críticas, um ensino voltado para o aluno”.*

Tanto o professor da sequência discursiva G quanto da I consideram o desenvolvimento das habilidades como parte essencial no ensino da Língua Portuguesa. Ao considerar que ensinar Língua Portuguesa significa o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade essenciais para a criticidade e autonomia do aluno, torna-se possível inferir que o desenvolvimento de tais habilidades no ensino da língua materna permitirão ao aluno constituir o sentido de sua leitura, de sua escrita e a partir desse ponto ampliará seu léxico.

Assim, além de se tornar um sujeito crítico, autônomo e criativo possuirá destrezas para transitar nas diferentes práticas sociais. Conforme Fiorin (2008, p. 25), a sociedade está dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre espaço de luta entre vozes sociais, são lugar de contradição. A partir desse ponto de vista, surge a necessidade de aprimorar as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade.

Ao desenvolver as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, o sujeito torna-se capaz de formar uma contraposição/posição em relação ao que escuta, ao que lê. E assim, operando “os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas” que a língua funciona como uma prática social.

Já o (a) professor (a) autor da sequência discursiva H, considera essencial o conhecimento sobre a variação linguística para que assim, o aluno possa ressignificar a questão do erro e perceber que existem várias possibilidades na nossa língua.

Nesse sentido, entende-se que a língua pode ser a mesma, mas possui variação de acordo com o contexto social. Todo indivíduo é integrante de um grupo, um contexto social, esse contexto possui sua própria cultura, suas crenças, suas peculiaridades. Todo indivíduo também interage com outros, outros grupos sociais, outras culturas e nessa interação, o sujeito confronta-se com o oposto, com diferentes culturas, valores.

Nas sequências discursivas I e J, estes professores ao responderem:

“Creio que o ensino apenas da gramática normativa, como ainda acontece, não desenvolve as habilidades essenciais (...)”

“Menos gramática e aprendizado mecânico (...)”

Estas frases, assim constituídas, autorizam a ideia de que o método de ensino tradicional, não deve ser excluído, mas já não é o suficiente, porque segundo estes professores, desta maneira o aluno não desenvolve as habilidades essenciais para ter autonomia, posicionar-se diante das situações e resolver conflitos.

Para Fiorin:

Os conceitos de individual e de social, em Bakhtin, não são, porém, simples nem estanques. Em primeiro lugar, o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social. Em segundo, explica que todo enunciado se dirige não somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos conscientemente, mas também a um supredestinatório, cuja compreensão responsiva, vista sempre como correta, é determinante da produção discursiva. A identidade deste supredestinatório varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro... (FIORIN, 2008, p. 27).

De acordo com o primeiro conceito de dialogismo em relação ao modo de funcionamento real da linguagem, todos os enunciados constituem-se a partir de outros. O enunciado é, em grande parte, social. Neste sentido, pressupõe-se que este seja um dos motivos pelos quais, na sociedade atual, o ensino tradicional já não é o suficiente. Porém, não significa que o sujeito, pelo menos, o sujeito bakhtiniano, encontre-se inteiramente “assujeitado” aos discursos sociais.

Observa-se que na sequência discursiva J ao utilizar as palavras menos e mais, em um sentido de oposição, este professor (a) leva o leitor a supor que, para este profissional, a gramática e o aprendizado de forma mecânica não precisam ser excluídos, mas que é necessário que ocupe menor espaço no ensino e, quando diz: mais pensamentos, críticas, um ensino voltado para o aluno.

Provavelmente, ao fazer uso deste advérbio “mais”, o entrevistado queira dizer que o ensino na LP proporciona a reflexão e a crítica mas, este ainda não é suficiente e na sua visão, o ensino da língua materna não está direcionado ao aluno.

4.4 RECORTE 4: DO ÚNICO PARA O DIVERSO

SD K: *“lido com erros do ponto de vista da língua, tenho o mesmo comportamento: tento sempre esclarecer as dificuldades, explicando tantas vezes quanto seja necessário e de maneiras diferentes”.*

SD L: *“Não há erros dentro da sala de aula, mas a necessidade de adequações”.*

SD M: *“Parte essencial do aprendizado, pois através do aprendizado da língua portuguesa o aluno amplia a sua visão para ler e interpretar o mundo, bem como outras disciplinas”.*

Observa-se na sequência K que este professor (a) utiliza os verbos lidar, ter e tentar na primeira pessoa do singular, desta forma, coloca-se como autoridade em sala de aula e reforça esta postura ao dizer “tenho o mesmo comportamento” e o modo como “esclarece as dificuldades”, explicando várias vezes e de várias formas é característica do mascaramento do discurso pedagógico que, segundo Orlandi (2011, p. 18) apresenta as razões do sistema como razões de fato.

A escola possui a função de colaborar para a harmonia na transmissão de um patrimônio cultural que se mostra como bem comum, mas também possui uma função dissimuladora, apresentando hierarquias sociais e suas reproduções, como se estivessem ancoradas em méritos ou competências e não como uma hierarquia fundada nas relações de poder, legitimando assim a consagração da ordem social.

A escola age por meio dos regulamentos, do compromisso de dever que guia o discurso pedagógico e este compromisso se propaga. De acordo com Orlandi (2011, p. 23), o discurso pedagógico é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.

Nesta linha, encontra-se o domínio da circularidade do discurso apontado por Orlandi, que em sua visão, mostra o rompimento por meio da crítica. Se, conforme Coracini (2006, p. 141), a língua encontra-se como lugar do equívoco, de um enunciado propenso a “tornar-se outro”, perpetua-se o véu do discurso pedagógico. Este discurso uniforme direcionado para grupos de indivíduos com características distintas.

Na sequência discursiva M, este docente, ao ser questionado sobre como lida com o erro em sala de aula, respondeu que é “parte essencial do aprendizado, pois através do aprendizado da língua portuguesa o aluno amplia sua visão para ler e interpretar o mundo, bem como outras disciplinas”. Ao dizer que é parte essencial do aprendizado, assume a existência de erro em sala de aula diferente da sequência discursiva L, em que o docente não vê erros dentro da sala de aula, mas a necessidade adaptar.

Já na sequência discursiva M este docente, não só assume a existência do erro como já dito acima como o considera fundamental para o aprendizado. Segundo este docente, é por meio do aprendizado da língua portuguesa que o aluno ampliará seu olhar para *“ler e interpretar o mundo, bem como outras disciplinas”*.

Por trás deste discurso, há vestígios de um dos mais importantes educadores do Brasil, Paulo Freire. Esta pista encontra-se na frase: “ler e interpretar o mundo”, o (a) professor (a) não fez a referência, mas quem leu Freire, ao se deparar com esta frase no contexto pedagógico, remeter-se-á a este educador, provavelmente recordará a “Pedagogia do oprimido” ou de “Ler o mundo para se libertar”.

Conforme o professor Almeida (2009), ler para Freire, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, inferir no mundo pela ação. Há aqui a heterogeneidade constitutiva de que fala Authier-Revuz:

Partindo das formas marcadas que atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, claramente delimitado no discurso, passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro- às palavras dos outros, às outras palavras – em toda parte sempre presentes no discurso, não depende de uma abordagem linguística (AUTHIER-REVUZ 2004, p. 21).

É possível compreender que, encontram-se no discurso, sinais que são atribuídos ao outro e são estes sinais que limitam, na maioria das vezes, o sentido do discurso. As formas linguísticas delimitam o discurso e possibilitam recuperar a presença do outro e, por meio delas o analista do discurso encontra vestígios da presença do outro. De acordo com Authier-Revuz (2004, p. 13), uma forma mais complexa da heterogeneidade se mostra em curso nas diversas formas marcadas da conotação autonímica, ou seja, nas diversas formas de heterogeneidade mostrada e marcada, seja em itálico, por meio das aspas ou por uma entonação (quando oral).

4.5 RECORTE 5: VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA

SD N: *“Uma possibilidade de compartilhar conhecimento e pesquisar as possibilidades da língua”.*

SD O: *“É o meio pelo qual os alunos têm a possibilidade de ter contato com outras variedades da língua (outros registros, níveis), ter acesso a gêneros que não fazem parte do cotidiano, é o momento em que paramos para refletir sobre a nossa própria língua, sobre a sua função, sua estrutura e seu funcionamento”.*

Observa-se que tanto na sequência discursiva N quanto na sequência discursiva O, o ensino da língua portuguesa significa uma oportunidade, na primeira, de dividir o conhecimento e de pesquisar as “possibilidades da língua”. Ao dizer “pesquisar as possibilidades da língua”, provavelmente este professor refere-se a variação linguística.

Na sequência discursiva O, ensinar a LP significa proporcionar ao aluno o acesso a “outras variedades da língua”, nesta sequência discursiva, diferente da sequência N, está explícito o conceito de que o ensino da língua materna é também uma “possibilidade” de contato com a variação linguística. Aqui, além de a língua portuguesa oportunizar ao aluno o contato com a variação linguística, seu ensino significa um momento de reflexão quanto a sua função, a sua estrutura e seu funcionamento, ou seja, significa um momento de valorização da própria língua em seus sentidos.

4.6 RECORTE 6: O DISCURSO “MASCARADO”

Ao final do questionário, apresentou-se aos professores, dois tipos de exercícios relacionados ao ensino de substantivos. Nesta pesquisa, dezoito professores participaram, quinze responderam esta questão, 20% destes responderam que trabalhariam com o texto Circuito Fechado (o que representa em média 3 professores), neste foi solicitado que escolhessem uma das seguintes atividades:

- 1) *Classifique os substantivos abaixo em próprios ou comuns*
 - a) *caneta*
 - b) *bola*
 - c) *Rafael*
 - d) *flor*

- 2) *Possibilidades de trabalho com o texto Circuito Fechado (se desejar aponte que tipo de exercício você faria com este texto)*

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.
(RAMOS, 2012).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em uma investigação deste tipo (qualitativa), na busca de conhecimento, tende-se evitar a reduzir as informações, os dados coletados para símbolos numéricos porque estes podem aparentar uma “homogeneização dos sentidos”. Porém no gráfico a seguir, as respostas em forma de porcentagem evidenciam de forma clara o discurso pedagógico apresentado por Orlandi.

No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI 2011, p.15-16).

De acordo com Orlandi, o professor atua como autoridade, ordenando, direcionando o aluno ao seu objetivo, fazendo com que o aluno sinta-se participante de um diálogo, participação esta que, na verdade encontra-se encoberta pelo dizer deste agente exclusivo que é o professor. E o docente, a partir de seus recursos didatizantes direciona o sujeito-aluno ao seu objetivo, assim, descrita nestas linhas acima, encontra-se uma representação da circularidade do discurso.

O programa de computador utilizado gerou um gráfico que demonstramos a seguir. A parte em vermelho representa o texto "Circuito Fechado" e em azul representa o exercício com características de uma concepção de ensino tradicional.

Observando as sequências discursivas aqui analisadas e confrontando-as com a escolha das atividades, encontra-se uma significativa representação do recurso didático, mascarando a quebra das leis de interesse e utilidade.

Observou-se nas sequências discursivas lançadas neste trabalho, um discurso com uma visão voltada para a heterogeneidade. No entanto, na escolha das atividades propostas, em oposição, grande parte dos professores de língua portuguesa optaram por uma atividade com características de um ensino no método tradicional.

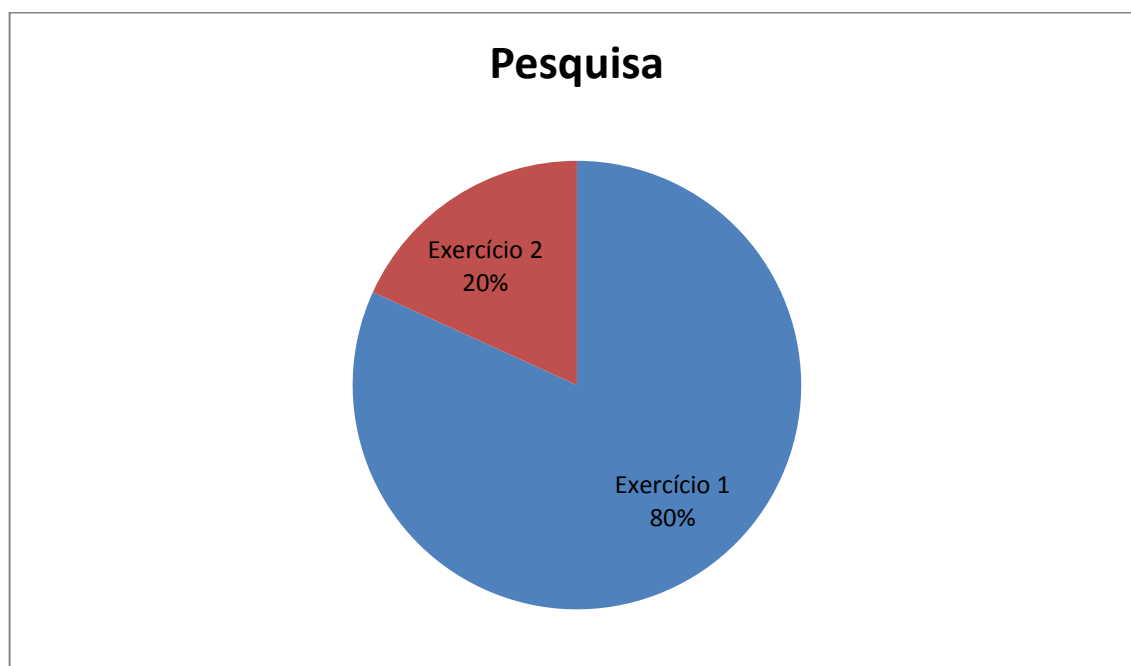


Gráfico 1 – Pergunta 1

SD P: *"Sobre a escolha do exercício anterior: não vejo propriamente um exercício no caso do texto, mas certamente a espessura dos sentidos que ele possui em comparação com o outro, que tem caráter mesmo de exercício classificatório, é notável. Seria importante estudar esse texto em aula com os alunos, percebendo o fio narrativo que costura as palavras que estão, aparentemente, soltas no texto; ou seja, destacar os pontos que dão coerência ao todo do texto. Tentaria particularmente usar esse texto em alguma prática de escrita com objetivos mais criativos".*

Observa-se nas frases destacadas na sequência discursiva P, a dispersão do sujeito em relação ao texto. Conforme Orlandi (2007, p.74), o que temos de real do

discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido.

Ao passo que, nas primeiras linhas diz não perceber o texto Circuito Fechado, como um exercício, mas acredita que este conto traz “*uma espessura de sentidos*”, que seu caráter é unicamente classificatório mas, considera relevante trabalhar o texto com os alunos, usando-o em alguma prática de escrita. Não vê, inicialmente, o texto como exercício, porém ao considerar importante para trabalhar em classe, está enquadrando o texto como exercício, seja de leitura ou “prática escrita”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Hall (2005, p.11), a identidade na concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior e o “exterior” - entre o mundo pessoal e o mundo público. O sujeito se coloca em tais contextos culturais e paralelamente internaliza seus significados e valores, tornando-os parte de si.

Como se fosse uma célula, a identidade se une à carne, consolidando tanto o indivíduo quanto as culturas em que este se insere, estas questões encontram-se em constante formação e/ou transformação. De acordo com Hall, o sujeito que acreditava na solidez de sua identidade, torna-se fragmentado, constituído de “várias identidades” que podem ser opostas ou simplesmente não resolvidas.

Essa formação/transformação identitária rompe o conforto do sujeito devido às transformações estruturais e institucionais. Assim, o processo de identificação do sujeito pós-moderno mostra-se variável e complexo por esse motivo não há uma identidade permanente.

Essa metamorfose identitária é contínua no que se refere às maneiras com que o sujeito é “interpelado” nos meios culturais que o cercam.

A escola, por sua vez, organiza seu trabalho de forma homogênea, para grupos de indivíduos que possuem aspirações e motivações diferentes. E na instituição escolar, muitas vezes, o professor encontra-se em situação de ter que lecionar em salas de aula com quase quarenta alunos e com um número de horas-aula insuficiente para que possa igualar ou diferenciar seu discurso simultaneamente.

Esta situação poderá ser um dos fatores que complicam o ato de ensinar a língua materna de maneira diversificada, levando os docentes a optar por atividades com características de um ensino mecânico, tradicional.

De acordo com Orlandi (2007, p. 85), as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Justamente, esse silêncio/ausência das palavras que revelaram nas sequências discursivas apresentadas neste trabalho, o discurso concreto (a descontinuidade, a dispersão, o equívoco, a contradição) e imaginário (a unidade, a completude, a coerência, o desvelamento).

A partir das análises realizadas infere-se que o discurso teórico do professor de LP nem sempre ocorrerá da mesma forma na prática, ou seja, na atuação do

sujeito frente ao seu discurso. E, esse fenômeno ocorre de maneira involuntária porque o indivíduo é contraditório por natureza, desejante, incompleto mas, vive em conformidade com os “padrões sociais de normalidade”.

Por meio do discurso o sujeito exterioriza o porquê, para que e pelo que luta, mostra, nas entrelinhas as supostas ideologias, entenda-se aquelas em que o sujeito acredita serem suas, mas na verdade foram impostas e as ideologias de fato, as que são suas, constituídas a partir das experiências vividas.

O discurso pedagógico é a extensão do sistema de ensino, sendo o professor representante de um meio que busca uniformizar e sendo o professor um sujeito carregado de subjetividade (característica de todo o sujeito), enfrentará constantemente este desafio de trabalhar em um espaço homogeneizado (instituição escolar) de maneira heterogênea, com grupos compostos de sujeitos distintos, que possuem características e objetivos distintos.

A heterogeneidade se apresenta no discurso do professor de LP através de sua atuação frente ao cotidiano de sua prática docente e se representa a partir do discurso dominante da instituição escolar que apropria-se de um discurso de poder que detém o saber e o poder de controlar o sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Paulo Freire desenvolveu Novo Conceito de Leitura e Escrita**. Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2009/10/27/paulo-freire-desenvolveu-novo-conceito-de-leitura-e-escrita-leia-trecho.jhtm>. Acesso em: 13/11/2017. 18:30min.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: Edipuc-RS, 2004.

BENITES, Sônia Aparecida. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, Vilson J. **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora LTDA., 1994.

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: LEFFA, Vilson J. **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

FIORIN, José Luíz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível (1988). In: ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Ricardo. **Circuito fechado**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Educação e cultura**: pensando em cidadania. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

- 1) Você está formado(a) há quanto tempo?
- 2) Você trabalha em escolas atualmente? Se sim, são escolas públicas ou privadas?
- 3) O que significa o ensino de Língua Portuguesa para você?
- 4) Como você considera sua abordagem em sala de aula?
- 5) Como você lida com o erro em sala de aula?
- 6) Que conhecimento(s) em relação a língua portuguesa você considera ser(em) essencial(is) para o aluno?
- 7) Qual destes exercícios abaixo você trabalharia em sala de aula? Por quê?

1) Classifique os substantivos abaixo em próprios ou comuns

- a) caneta
- b) bola
- c) Rafael
- d) flor

2) Possibilidades de trabalho com o texto Circuito Fechado (se desejar, aponte que tipo de exercício você faria com este texto)

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal,

cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos

- 8) Tem algum comentário em relação ao ensino de Língua Portuguesa? Se sim, qual?