



Discurso da gramática como principal instrumento para aprender a ler e escrever no planejamento pedagógico da disciplina língua portuguesa

Grammar discourse as the main instrument to learn reading and writing in the pedagogical planning of the portuguese language subject

Adenilton da Silva Rocha¹
Sulemi Fabiano Campos²

Resumo: Neste estudo, priorizamos discorrer sobre o discurso da gramática como principal instrumento para aprender a ler e escrever e explicitar as imagens da escola, da disciplina Língua Portuguesa, do professor e do aluno que são formadas nesse discurso. À luz do método interpretativo “paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989), foram selecionados dois planos de curso da disciplina Língua Portuguesa, elaborados em escolas municipais do Extremo Sul da Bahia, em 2018. O *corpus* foi analisado com base no conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 2014). Também foram explicitados os estudos sobre o ensino de leitura e escrita (ANTUNES, 2003), acerca da gramática como objeto de ensino (SOARES, 2002) e os condizentes ao planejamento pedagógico (LIBÂNEO, 1992). Os resultados indicaram que, no discurso de que gramática é o principal instrumento para a formação do leitor e escritor, residem as seguintes imagens: a escola é o lugar do controle da prática docente e do desempenho do aluno, bem como o lugar da transformação social; a disciplina Língua Portuguesa é o lugar de aprender a ler e escrever a partir da gramática; o professor é o responsável pela formação do leitor e escritor e “guardião” da variedade padrão; o aluno chega aos anos finais do Ensino Fundamental sem domínio da variedade padrão, leitura e escrita, é desprovido da cultura legitimada pela escola e deve, obrigatoriamente, saber ler e escrever conforme as normas gramaticais. Enfim, o conjunto de imagens indica os resquícios do ensino tradicional presentes no processo didático-pedagógico da formação do leitor e escritor.

Palavras-chave: Discurso; Formação do leitor e escritor; Gramática; Planejamento pedagógico.

Abstract: In this study, we prioritize the discourse of grammar as the main instrument to learn reading, writing, and explain the images of school, of the Portuguese Language discipline, of the teacher and the student who are formed in this discourse. In light of the interpretive method “evidential paradigm” (GINZBURG, 1989), two course plans of the Portuguese Language discipline were selected, developed in municipal schools in the Extreme South of Bahia, in 2018. The *corpus* was analyzed based on the concept of imaginary formations (PÊCHEUX, 2014). It was also explained studies on the teaching of reading and writing (ANTUNES, 2003), on grammar as a teaching object (SOARES, 2002) and those consistent with pedagogical planning (LIBÂNEO, 1992). The results indicated that, in the discourse that grammar is the main instrument for the formation of the reader and writer, the following images reside: the school is the place of control of teaching practice and student performance, as well as the place of social transformation; the Portuguese Language discipline is the place for learning to read and write based on grammar; the teacher is responsible for the formation of the reader and writer and the “guardian” of the standard variety; the student reaches the final years of Elementary School without mastering the standard variety, reading and writing, is devoid of the culture legitimized by the school and must, necessarily, know how to read and write according to grammatical norms. Finally, the set of images indicates the remnants of traditional teaching present in the didactic-pedagogical process of the formation of the reader and writer.

Keywords: Speech; Formation of the reader and writer; Grammar; Pedagogical planning.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: deni-joão2007@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-1365>.

² Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail sulemifabiano@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de leitura e escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser orientado por diferentes perspectivas teóricas e a partir de distintos objetos de ensino. A depender do objetivo educacional, cada professor definirá, em seu planejamento pedagógico, os procedimentos necessários para atingir o resultado previsto, os recursos para a sua realização e o modo como essa ação didática será avaliada. Portanto, torna-se indispensável à realização do planejamento pedagógico, que configura, neste caso, o ponto de partida do processo de ensino da leitura e escrita.

Para Libâneo (1992, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Com base na citação, compreende-se que há probabilidade de o planejamento ser alterado, em virtude de diferentes situações que surgem no cotidiano da escola, em especial, na sala de aula. Portanto, não é um documento pronto ou finalizado, mas sendo passível de exclusões e acréscimos. Como o cotidiano escolar é um ambiente plural, composto de diferentes culturas, seria incoerente pensar em um planejamento fechado ou determinado. Se isso acontecesse, a escola desconsideraria a sala de aula como espaço heterogêneo.

Ao analisarmos um planejamento pedagógico, podemos, além dos elementos composicionais e conteúdos citados, verificar o nível discursivo, a partir do qual é possível depreender um conjunto de imagens que são formadas, discursivamente, da escola, da disciplina escolar, do professor e do aluno. Isso porque o resultado do planejamento se torna um texto (documento escolar), no qual são indicados os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos no processo de ensino da língua materna e as ações que o aluno deve fazer para obter um desempenho satisfatório no processo de escolarização.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

Tais aspectos foram verificados em três planos de curso da disciplina Língua Portuguesa, elaborados em escolas municipais do Extremo Sul da Bahia. Esses documentos escolares foram analisados à luz da Análise do Discurso de linha francesa, cuja perspectiva teórica indica haver, no interior do discurso, um conjunto de imagens que os protagonistas do discurso constroem de si, entre si e do referente (PÊCHEUX, 2014).

No processo de análise dos planos de curso, observamos um conjunto de discursos que aparecem atravessados na tessitura do texto, como, por exemplo, o discurso de que a gramática é o principal elemento para a formação do leitor e escritor, sendo esse predominante nos documentos ora analisados. Notamos que o atravessamento discursivo aponta o desejo de equilíbrio entre o ensino gramatical (tradicional) e o ensino de gêneros textuais (moderno) por parte da escola.

Além disso, os discursos materializados na tessitura desse tipo de texto indicam as posições discursivas que os sujeitos e os objetos de ensino ocupam nos componentes dos planos de curso, bem como explicita em quem incide a responsabilidade em estipular as ações didático-pedagógicas e a responsabilidade pelo ensino de Língua Portuguesa e desempenho do aluno. A observação desses aspectos nos propiciou compreender, discursivamente, as imagens que estão presentes na tessitura do texto.

Neste estudo, priorizamos discorrer sobre as imagens que são formadas da escola, da disciplina Língua Portuguesa, do professor e do aluno no discurso de que a gramática é o principal instrumento de formação do leitor e escritor, materializado em dois planos de curso da disciplina Língua Portuguesa. Para isso, buscamos investigar em quem recai a ênfase nos componentes “objetivos” e “conteúdos” e em quem incide a função de delegar as ações didático-pedagógicas e a responsabilidade pelo ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, o ensino da leitura e escrita.

Em relação aos dois planos de curso, os documentos escolares foram elaborados no início do ano letivo de 2018 e produzidos em duas escolas municipais do Extremo Sul da Bahia, localizadas em cidades distintas: Medeiros Neto e Ibirapuã. Segundo as coordenadoras, o planejamento pedagógico foi realizado pelos professores de forma participativa.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

A análise desses dois planos de curso é um recorte da pesquisa³ *Do planejamento pedagógico aos discursos: imagens da escola, da disciplina língua portuguesa, do professor e do aluno em planos de curso de escolas municipais do Extremo Sul da Bahia*, a partir da qual buscamos responder a seguinte questão norteadora: quais imagens são construídas da escola, da disciplina Língua Portuguesa, do professor e do aluno em planos de curso da disciplina Língua Portuguesa? Logo, o objeto de estudo foi o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa no planejamento pedagógico.

Analisamos os planos de curso à luz do conceito de “formações imaginárias”, considerado um dispositivo teórico-metodológico na Análise do Discurso. Ao criá-lo, Pêcheux (2014) partiu do entendimento de que diferentes imagens são construídas entre os protagonistas do discurso na situação comunicativa. Isso porque não há apenas uma troca de mensagem entre o destinador e o destinatário, visto que são produzidos distintos efeitos de sentido entre os protagonistas do discurso.

De acordo com o referido autor, não são os lugares empíricos, tampouco os sujeitos físicos, que funcionam no processo discursivo, mas “[...] uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 82). Além disso, os sujeitos que enunciam também constroem a imagem do referente (objeto de discurso) a partir de seu ponto de vista. Em suma, o lugar e a posição que os sujeitos ocupam no discurso propiciam a construção de imagens de si, entre si e do referente.

Ademais, em virtude da posição de destaque que a gramática ocupa nos dois planos de curso, na próxima seção discorreremos sobre a gramática como objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa desde a sua constituição no currículo da Educação Básica. Na sequência, explicitaremos a análise linguística-discursiva do mencionado *corpus*.

³ O estudo foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Sulemi Fabiano Campos e realizado no período de 2018 a 2020, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

2. A gramática como objeto de ensino da disciplina língua portuguesa

Ao verificarmos a predominância do discurso da gramática como conteúdo essencial na formação do leitor e escritor, buscamos compreender o porquê desse destaque no planejamento pedagógico. Primeiramente, recorreremos aos estudos referentes ao processo de constituição da disciplina Língua Portuguesa e, em seguida, aos condizentes a sua formação e inserção no currículo escolar. O mapeamento desses aspectos históricos nos propiciou compreender que tal discurso é “alimentado” por um ensino tradicional, no qual se compreendia a gramática como principal objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa.

2.1. Constituição da disciplina Português

Segundo Soares (2002), em busca de consolidar e propagar a Língua Portuguesa, no período da reforma pombalina, Marquês de Pombal decretou a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil-Colônia, o que propiciou a institucionalização da gramática da Língua Portuguesa como componente curricular. Para obter êxito em tais propósitos, o programa educacional dos jesuítas foi substituído pelo programa de estudo “O verdadeiro método de estudar”, de Luiz Antônio Verney, que foi criado em 1746. Esse programa tinha como objetivo introduzir a ciência moderna em Portugal e criticar o ensino proposto pela Companhia de Jesus.

Portanto, a Língua Portuguesa foi inserida no currículo escolar da educação portuguesa. Consequentemente, ocorreu a inclusão da gramática da referida língua no processo de ensino e passou a defender a proposta de alfabetização que fosse realizada no respectivo idioma. Entretanto, a gramática latina deveria ser ensinada em comparação com a gramática da Língua Portuguesa, o modo pelo qual os alunos aprenderiam o Latim (SOARES, 2002).



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

Estabelecido o ensino de Língua Portuguesa no currículo escolar, os alunos – os filhos-família⁴ –, deveriam aprender ler e escrever em Português e, em seguida, aprender o Latim. Depois, “no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles” (SOARES, 2002, p. 158). Nota-se que, apesar da adoção do programa de estudo de Verney, no qual priorizava a Língua Portuguesa, não se excluiu a retórica e o Latim, cujos conhecimentos eram privilegiados no ensino proposto pelos jesuítas. Assim, o currículo escolar contemplava as disciplinas “Gramática Latina”, “Gramática da Língua Portuguesa” e “Retórica e Poética”, mediante as quais se davam os estudos referentes à língua. Esses componentes mantiveram-se preservados no sistema educacional desde o período da reforma pombalina até o final do século XIX.

Sobre a disciplina “Gramática da Língua Portuguesa”, a *priori*, serviu-se de instrumento para o ensino da gramática latina. A valorização e a permanência do ensino do Latim, na escola, estavam vinculadas ao valor social que tal língua tinha no contexto político em que aconteceu a reforma pombalina. Contudo, com o surgimento de gramáticas das línguas românicas, em especial, as gramáticas da Língua Portuguesa, no Brasil, conferiu-se ao ensino de gramática da Língua Portuguesa um lugar de primazia no processo de escolarização (SOARES, 2002).

Embora fossem criadas as gramáticas da “língua nacional”, o ensino de gramática latina prevaleceu até o século XX. Para Bunzen (2011), a presença de ambas no currículo escolar representava uma disputa de espaço entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Latim. Semelhantemente, neste estudo, poderiam ser observados sinais de disputa nos planos de curso da disciplina Língua Portuguesa em relação a outros aspectos, tais como: disputa entre o ensino de gramática e o ensino de gêneros textuais; a unidade de ensino e os objetos de ensino; a língua padrão e as variedades linguísticas, entre outros embates.

No tocante à “Retórica e Poética”, essa disciplina escolar estava presente no programa de estudos dos jesuítas e foi conservada no sistema de ensino após a reforma pombalina, mantendo-se a tradição do estudo dos autores clássicos. No entanto, a

⁴ Houaiss (1985, p. 94 apud SORAES, 2002) utiliza o termo “filhos-família” para denominar os grupos que detinham o poder aquisitivo, os quais frequentavam a escola, por gozarem desse privilégio.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

proposta de ensino passou a contemplar os autores de Língua Portuguesa (SOARES, 2002). Pensando do ponto de vista literário, a inserção desse grupo não tinha finalidade apenas religiosa, como era feito, tradicionalmente, no ensino dos jesuítas, mas visava atender outros fins sociais, como exemplo, a construção da identidade nacional (OLIVEIRA, 2008).

Em síntese, a constituição da disciplina Língua Portuguesa se deu no contexto político marcado pelo poder e pelo controle sobre a nação colonizada, sendo um dos meios de implementar e propagar a língua do colonizador. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, instituiu-se, *a priori*, para atender fins políticos e econômicos do governo de Portugal e, por outro lado, a sua imposição desembocou na desvalorização e exclusão das línguas nacionais, principalmente nos programas de ensino adotados no sistema escolar do Brasil-Colônia. Em consequência dessa institucionalização, nos anos seguintes, sucedeu-se a formação da disciplina Português, como será explicitada na próxima seção.

2.2 Formação da disciplina Português

De acordo com Soares (2002), as disciplinas “Gramática da Língua Portuguesa”, “Gramática Latina” e “Retórica e Poética” eram ministradas, separadamente, até o fim do Brasil-Império (1889). Após esse período político, todas foram agrupadas em uma única disciplina denominada Português. Esse novo nome estava relacionado à política de manutenção e à valorização da língua do colonizador, defendidas no período do Brasil-Império.

A unificação das disciplinas não alterou os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, tampouco os conteúdos. Isso significa dizer que as sobreditas disciplinas mantiveram a individualidade e a autonomia no currículo escolar. Assim sendo, prevaleceu o estudo da gramática da Língua Portuguesa, cujo objetivo era estudar a estrutura sintática da língua e ler e analisar os textos clássicos das literaturas universal, portuguesa e brasileira. Por outro lado, ocorreu uma alteração no programa curricular da disciplina “Retórica e Poética”, dadas as novas exigências sociais e em razão do desprestígio da oratória no âmbito social, principalmente no contexto eclesiástico. Os



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

preceitos sobre o “falar bem”, priorizados no programa de estudo dos jesuítas, foi substituído pelo “escrever bem” (SOARES, 2002).

Ademais, essa autora assinala que, no interior da disciplina Português, a divisão foi verificada pela adoção e pelo uso de dois distintos manuais didáticos nas primeiras cinco décadas do século XX: gramáticas e coletâneas de textos. Com a instalação da imprensa no Brasil, após a chegada da família real, propiciou-se a produção de gramáticas para fins pedagógicos. Bunzen (2011) pondera que o processo de gramaticalização associado ao ideal de progresso e nacionalidade constituíram-se como fatores centrais para a “fabricação” da supracitada disciplina escolar.

Como instrumento didático, destacam-se as “gramáticas expositivas”⁵, de Eduardo Carlos Pereira, publicadas em 1907. Mantiveram-se tais obras na escola por um longo período, o que contribuiu para a reedição desse material até a década de 1950. Na década de 1940, houve a publicação de outras gramáticas, quais sejam: *O idioma nacional – Gramática para o Ginásio* e *O idioma nacional – Gramática para o Colégio*, ambas de Antenor Nascentes; *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; *O Português prático*, de José Marques da Cruz; e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (SOARES, 2002).

No tocante às coletâneas de textos, conforme essa autora, eram compostas apenas de trechos de autores consagrados. Cabia ao professor a tarefa de comentá-los, analisá-los e elaborar questões a partir dos fragmentos textuais. Nota-se que, nesse período, o professor tinha autonomia no fazer pedagógico, cujo aspecto não se vê tão explícito ou se encontra ausente no contexto atual das escolas. Como se sabe, o livro didático indica os conteúdos, os textos e as questões para cada unidade escolar, sem contar que o livro do professor vem acompanhado de respostas, o que subestima os conhecimentos do profissional e a sua capacidade de responder as questões destinadas aos alunos.

Ainda sobre as coletâneas de textos, Soares (2002) ressalta que várias seletas (antologias) serviram de base para o ensino de Língua Portuguesa no final do século XIX

⁵ Conforme Soares (2005, p. 165), foram produzidas duas gramáticas expositivas, uma para atender os alunos do curso elementar, hoje, conhecido como Ensino Médio, no caso, seriam os alunos das “[...] primeiras séries desse nível”, e a outra para servir aos alunos do curso superior, especificamente, os das “[...] últimas séries desse nível”.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

até as primeiras décadas do século XX. A *Seleção nacional*, de Caldas Aulete, e a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foram as mais utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, sendo essa última predominante no Ensino Médio, na primeira metade do século XX.

Vale ressaltar que uma das razões para que essa tradição de ensino permanecesse intacta nas aulas de Língua Portuguesa, durante o fim do Brasil-Império até os anos 1940, diz respeito ao fato de que a escola recebia e atendia uma mesma clientela, caracterizada por um público homogêneo. Ou seja, a instituição escolar continuava servindo “os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens” (SOARES, 2002, p. 164).

Esse perfil homogêneo não persistiu por muito tempo, visto que a escola passou a receber alunos oriundos de outras classes sociais a partir da década de 1950. Essa nova configuração do espaço escolar foi o resultado de reivindicações das camadas populares em prol da escolarização⁶ e também do projeto de democratização do acesso à escola.

O professor defrontou-se com outro perfil de alunos na sala de aula – oriundos de camadas populares – como assinala Geraldi (2005, p. 43): “a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. [...]”. Os alunos chegavam à escola sabendo falar a Língua Portuguesa, diferentemente do contexto do Brasil-Colônia em que a escola devia ensinar a falar, escrever e a ler em português. Entretanto, nem todos dominavam e tampouco falavam a variedade padrão, legitimada como “correta” nas aulas de Língua Portuguesa. Ao contrário, utilizavam outras variedades linguísticas, que eram desprestigiadas pela escola e compreendidas como “erradas” (SOARES, 2002).

A disciplina Português também foi alvo de mudanças e inclusões. A gramática – estudo “sobre a língua” – e os textos – “estudo da língua” – foram reunidos em um único conteúdo. Até a década de 1940, eram ministrados de modo separado. Dessa forma, “[...]”

⁶ Libâneo (1992, p. 34) assinala que “A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade [...]. A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade”.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática” (SOARES, 2002, p. 167). Embora houvesse a unificação da gramática e do texto, tais conteúdos eram apresentados, separadamente, nos manuais, na década de 1950.

A articulação da gramática e do texto somente efetivou-se na década de 1960, quando “os livros⁷ se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002, p. 168). Contudo, tal organização não deslocou a gramática da posição de primazia nas aulas de Língua Portuguesa. Para essa autora, esse privilégio estaria vinculado ao fato de que a tradição do ensino gramatical – advinda do sistema de ensino jesuítico – foi preservada até a década de 1940, ou seja, manteve-se presente no ensino durante os séculos XVI ao XX; e pelo vazio gerado no currículo escolar após o abandono da retórica e da poética, sendo esses substituídos, mais tarde, “pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto” (SOARES, 2002, p. 168).

Na década de 1970, as rupturas intensificaram a partir da publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – referente às diretrizes e às bases para o ensino de 1º e 2º graus. O nome da disciplina Português foi substituído para estas denominações: no Ensino Fundamental, “Comunicação e Expressão” (anos iniciais) e “Comunicação em Língua Portuguesa” (anos finais), e, no Ensino Médio, “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Essa mudança de nome estava atrelada ao artigo 4 da supracitada Lei, que diz: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, p. 6592).

A Língua Portuguesa passou a ser o objeto de ensino, enquanto a gramática perdeu a primazia no currículo escolar. Logo, emergiu a questão “sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental” (SOARES, 2002, p. 170). Esse dilema acerca do ensino de gramática estimulou inúmeros debates entre os profissionais tanto no âmbito das escolas como no contexto acadêmico, no decorrer dos anos.

Especificamente, na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, o autor defende o ensino da variedade padrão na escola. Segundo o

⁷ Como exemplo, a referida autora cita o livro de sua autoria: *Português através de textos*.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

pesquisador, no processo de aprendizagem dessa variedade, o aluno aprende outras formas de interação social, seja por meio da escrita, seja mediante a fala oral. Ainda pondera que “a tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão” (POSSENTI, 1996, p. 17).

Vale salientar que os questionamentos a respeito do ensino de gramática estavam também relacionados à institucionalização da Linguística como disciplina científica nos Cursos de Letras, ofertados em universidades do Brasil, na década de 1960 (ALTMAN, 2003). A Linguística revelou a possibilidade de estudar a língua e o seu funcionamento por diferentes perspectivas teóricas, sejam elas enunciativas, discursivas, sintáticas, morfológicas etc., e indicou aos professores os fenômenos linguísticos suscetíveis à língua, como exemplo, o fenômeno da variação linguística.

Embora os estudos linguísticos indicassem novas possibilidades de estudar e compreender a língua materna e os documentos oficiais orientassem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do texto, a gramática continuou ocupando um espaço de primazia nos documentos escolares e nas aulas de Língua Portuguesa, como veremos na análise linguística-discursiva do “Objetivo Geral” do plano de curso da Escola Municipal Manoel de Barros e “Objetivo Geral” e “Conteúdos” do plano de curso da Escola Municipal Clarisse Lispector do 8º ano A.

3. Análise linguística-discursiva dos planos de curso: as imagens formadas da escola, da disciplina língua portuguesa, do professor e do aluno

Para a realização da análise linguístico-discursiva dos planos de curso da disciplina Língua Portuguesa, utilizamos o método interpretativo “paradigma indiciário” – proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Em linhas gerais, o respectivo método, idealizado, *a priori*, para ser aplicado na área da História, consiste na observação de aspectos marginais, a partir dos quais é possível verificar as pistas deixadas no material. Os sinais identificados no objeto de análise cooperam para a elucidação dos fatos, sendo cruciais para a compreensão da constituição do material.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

No tocante à origem desse método interpretativo, originou-se dos estudos científicos do médico italiano Giovanni Morelli – concernentes às novas formas de analisar a originalidade de quadros dos museus europeus –, os quais foram publicados em formato de artigos no período de 1874 a 1876. A publicação desses estudos tinha como objetivo indicar um novo método de avaliação dos quadros dispostos nos museus europeus (GINZBURG, 1989).

Neste estudo, não focalizamos na dicotomia verdadeiro *versus* falso, apesar de haver indícios de repetição de alguns objetivos educacionais nos planos de curso específicos de cada ano escolar, o que figuraria uma cópia. O fato de não priorizar tal aspecto não significa que ele foi desconsiderado no percurso da análise. Ao contrário, a repetição de alguns conteúdos, principalmente nos componentes “objetivos” (geral e específicos) e “conteúdos”, demonstrou que o ano escolar e o aluno não são considerados elementos centrais no processo de elaboração do planejamento pedagógico.

Ainda sobre o “paradigma indiciário”, conforme Suassuna (2008, p. 362), esse método analítico “[...] pode ser considerado um tipo específico de pesquisa qualitativa”. Logo, subentende-se que, ao adotar essa perspectiva metodológica, o pesquisador não busca compreender os dados ou atribuir um ponto de vista, para as causas identificadas no objeto de estudo, somente a partir de informações quantitativas. É considerado, como fator determinante, o contexto no qual o objeto de investigação está inserido e as condições de constituição do respectivo material.

Por isso, levamos em consideração os aspectos contextuais de construção do documento escolar, tais como: o local e o tempo de elaboração do material, as referências que o fundamentou, o aspecto geográfico (o município e a região onde as escolas estão localizadas), os sujeitos a quem foram dirigidos o planejamento pedagógico, o ano escolar e a formação dos professores. A consideração de tais aspectos propiciou conceber os planos de curso da disciplina Língua Portuguesa como textos situados em um contexto histórico, social e político, no quais materializa um conjunto de discursos – provenientes de distintas formações discursivas, como a acadêmica, governamental e a escolar.

Como procedimento metodológico, selecionamos os componentes “objetivo geral” do plano de curso da Escola Municipal Manoel de Barros e “objetivo geral” e “conteúdos”



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

do plano de curso do 8º A da Escola Municipal Clarice Lispector, por meio dos quais analisamos o nível textual e discursivo. Inicialmente, verificamos a quem são dirigidos as ações indicadas no objetivo geral, o responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, os elementos que ocupam o lugar de destaque nos respectivos componentes. Na sequência, mapeamos os discursos que estão materializados na tessitura do texto e, conseqüentemente, discorremos sobre os efeitos de sentido do atravessamento discursivo. Nas subseções seguintes, explicitaremos a análise linguística-discursiva do *corpus* deste estudo.

3.1. Análise linguística-discursiva dos planos de curso da disciplina Língua Portuguesa

No plano de curso da disciplina Língua Portuguesa da Escola Municipal Manoel de Barros, contemplam-se 68 objetivos, sendo um objetivo geral – referente ao ensino de Língua Portuguesa – e 67⁸ objetivos específicos – condizentes às ações que devem ser realizadas e os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas aulas de Língua Portuguesa. Desses objetivos específicos, sessenta são dirigidos ao aluno e sete ao professor. A depender do sujeito a qual é dirigido o objetivo educacional, são atribuídas funções distintas, dadas as posições que esse assume no discurso pedagógico. A seguir, explicitaremos o Excerto 1 referente ao objetivo geral do referido plano de curso.

Excerto⁹ 1 – Objetivo Geral

OBJETIVO GERAL

O ensino formal de Língua portuguesa visa desenvolver no educando as habilidades de leitura e escrita de modo a facilitar sua inserção na sociedade globalizada favorecendo a compreensão dos diversos gêneros textuais abordados durante o ano letivo para que os alunos possam usufruir seus conhecimentos no convívio escolar e na sociedade promovendo a sua vida social, cultural e afetiva.

Fonte: Plano de curso da disciplina Língua Portuguesa da Escola Manoel de Barros.

⁸ Nesse total, estão inclusos os objetivos que se repetiram no decorrer do plano de curso.

⁹ Os textos que compõem os excertos foram transcritos da forma como aparecem no plano de curso.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

No Excerto 1, nota-se que o “objetivo geral” é apresentado numa estrutura de parágrafo, sendo composto por orações subordinadas adverbiais finais. Verifica-se que o tópico discursivo é a explicitação do papel do ensino de Língua Portuguesa no processo de escolarização. A ênfase do respectivo objetivo recai no **ensino formal de língua Portuguesa**, visto que é o sujeito da oração. O adjetivo **formal** especifica o tipo de ensino a ser priorizado na disciplina Língua Portuguesa, o qual se refere à linguagem formal, ora circunscrita na gramática normativa (FIORIN; SAVIOLI, 1993). Assim sendo, o mencionado ensino equivaleria ao ensino de gramática.

O sujeito da oração ocupa uma posição de destaque no “objetivo geral”, sendo atribuída ao mesmo a função de desenvolver as **habilidades de leitura e escrita no educando**. Nessa ação, fica pressuposto que o aluno adentra o Ensino Fundamental (anos finais) já sabendo ler e escrever a língua materna, cabendo, portanto, a ampliação de tais conhecimentos nesse ciclo de ensino; e subentende-se que o **ensino formal de Língua Portuguesa** seria o responsável em propiciar a formação leitora e escritora do aluno, assumindo, assim, a posição do professor, ao passo que exime a escola e o docente de tal compromisso pedagógico. Nesse caso, qual posição o professor ocuparia no “objetivo geral”? A ausência desse sujeito poderia ser um sinal de subterfúgio do discurso da culpabilização – recorrente na esfera discursiva escolar – que o coloca na posição de protagonista da crise do ensino, conferindo-o a culpa de o aluno não ter o domínio da língua **formal**, leitura e da escrita.

Retomando ao “objetivo geral”, observa-se que, além de explicitar a ação, são descritas as finalidades correspondentes ao desenvolvimento das **habilidades de leitura e escrita**. A primeira refere-se a **facilitar** a inserção do aluno na sociedade globalizada; a segunda, **favorecer** a compreensão dos diversos gêneros textuais; a terceira, **usufruir** dos conhecimentos no contexto escolar e na sociedade; e a quarta finalidade, **promover** a vida social, cultural e afetiva. Ao observar o valor semântico dos verbos em destaque, nota-se que eles exprimem dois tipos de valores, a saber: os verbos **facilitar**, **favorecer** e **promover** exprimem a ideia de benefício, ou seja, prestar um favor a alguém; enquanto que o verbo **usufruir** exprime a ideia de uso de algo por alguém.

Partindo desse entendimento, pode-se dizer que ao aluno é conferida à posição de dependente **do ensino formal de Língua Portuguesa**, necessitando receber os



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

benefícios desse ensino para que ocorra o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, sua ascensão social. Ao atribuí-lo a essa posição de dependência, reforça-se o prestígio que a variedade padrão tem na disciplina Língua Portuguesa.

Essa importância aponta que a gramática, ainda, permanece ocupando a mesma posição de primazia de outrora. Se não houve o deslocamento da tradição gramatical na referida disciplina escolar, então, fica pressuposto que os subsídios dos PCN de Língua Portuguesa foram reformulados e apropriados na instância escola. Segundo Ferreira (2007), as práticas cotidianas escolares são reconstruídas e fabricadas, dados os saberes e as experiências que os agentes da escola carregam consigo mesmo.

Ademais, no Excerto 1, ao todo foram citados três conteúdos específicos da disciplina Língua Portuguesa: **escrita, gêneros textuais e leitura**, os quais indicam os conhecimentos que devem ser priorizados nas aulas de Língua Portuguesa. Nota-se a falta de especificação dos supracitados conteúdos, o que denota a vagueza do enunciado. Esses saberes estão vinculados à prática de leitura de textos e à prática de produção escrita – relativas ao eixo “uso da língua oral e escrita”.

A presença dessas práticas suscita uma contradição na tessitura do texto, uma vez que o foco é o ensino de gramática, assim, esperaria que a “prática de análise linguística” fizesse presente no “objetivo geral”, já que tal conteúdo pertence ao eixo “reflexão sobre a língua e a linguagem”. Semelhantemente, há o silenciamento da “prática da oralidade”. Não somente no Excerto 1, a oralidade está, praticamente, ausente em todo o plano de curso.

Além do apagamento dessas práticas, os aspectos locais – característicos do Extremo Sul da Bahia – não são contemplados na tessitura do texto. No “objetivo geral”, mencionam-se duas vezes a palavra **sociedade**, no sentido de especificar o lugar: **na sociedade globalizada**¹⁰ e **na sociedade**. Na primeira, há uma referência explícita do novo cenário social, caracterizado pelos avanços tecnológicos, o qual provocou um novo tipo de segregação social: os capacitados (escolarizados) e os incapacitados

¹⁰ De acordo com Farhat (1975), em virtude do processo de globalização, exigiu-se um grau de escolaridade da população para operacionalizar a nova maquinaria do sistema capitalista ao passo que a empresa dispensou a “força dos braços”, passando a valorizar a capacitação profissional dos trabalhadores.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

(analfabetos) para o mercado de trabalho (FARHAT, 1975); enquanto, na segunda menção da palavra **sociedade**, não aparece nenhuma especificação.

Considerando tais apagamentos, as posições discursivas conferidas ao **ensino formal de Língua Portuguesa**, ao **aluno** e aos conteúdos de Língua Portuguesa que foram priorizados no “objetivo geral”, pode-se dizer que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa, materializado nesse objetivo, se constitui atravessado pelo discurso do ensino de gramática, discurso do ensino de gêneros textuais e pelo discurso da educação como lugar de transformação social.

O discurso do ensino da gramática emerge do ensino tradicional, que tomava a gramática como o principal objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Já o discurso do ensino de gêneros textuais advém do PCN de Língua Portuguesa, cujo documento indica como proposta de ensino da língua materna as práticas de linguagem, tendo o “texto” como unidade de ensino. E o discurso da educação como lugar de transformação social é proveniente do contexto político do regime militar¹¹, respaldado no discurso democrático e solidarista.

A presença desses três discursos, no “objetivo geral”, é um sinal de que o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa é heterogêneo, dadas as filiações discursivas que o sustenta. Essa heterogeneidade, na língua, explica o fato de não haver neutralidade no discurso, visto que esse é constituído por diferentes ideologias (PÊCHEUX, 2014). Ao contrário disso, há um campo de tensão, conflito e de disputa, ou seja, em tal discurso, contempla o mecanismo de “relações de força”.

Apesar de a tessitura do texto transparecer que há uma justaposição pacífica entre tais discursos, mascara-se a disputa, sobretudo, entre o ensino de gramática e o ensino de gêneros textuais, principalmente, quando é enunciado que o **ensino formal de Língua Portuguesa** favorece a compreensão dos **gêneros textuais**. Nota-se que entremeio a esse argumento está o discurso da educação como lugar de transformação social, que os separa, porém não provoca o rompimento da relação de dependência entre os dois tipos de ensino, ficando implícito que a gramática é o objeto por meio do qual o aluno aprende

¹¹ Nesse cenário político, a escola estava a serviço do desenvolvimento econômico do país, sendo responsável pela qualificação profissional das pessoas que deveriam realizar distintas funções no âmbito da sociedade. A escola passa a ser vista como a “salvadora da pátria”, principalmente dos alunos provenientes das camadas populares, que passaram a ocupar os bancos escolares após a democratização do acesso à escola (SOARES, 2002).



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

a ler e a escrever. Esse atravessamento discursivo aponta um desejo de equilíbrio entre o ensino gramatical e o ensino de gêneros textuais por parte da escola.

Ainda cabe dizer que, no interior desses discursos, seria possível depreender um conjunto de imagens concernentes à disciplina Língua Portuguesa, à escola, ao professor e ao aluno, conforme as posições conferidas aos respectivos sujeitos no “objetivo geral”. Residem as seguintes imagens: a imagem da escola como o lugar de excelência para a transformação social do sujeito; a imagem da disciplina Língua Portuguesa como o lugar de aprender a ler e a escrever a partir do ensino gramatical; a imagem do professor responsável por conservar o ensino gramatical, sendo guardião da variedade padrão; e a imagem de que o aluno chega ao Ensino Fundamental (anos finais) sem domínio da variedade padrão, bem como de leitura e de escrita; e a imagem de que o aluno é desprovido de cultura, em especial, da legitimada pela escola.

Vale ressaltar que, ao examinarmos os “objetivos específicos” e os “conteúdos” do mencionado plano de curso, constatamos a proeminência da gramática, o que sugere dizer que a imagem da disciplina Língua Portuguesa como o lugar de aprender a variedade padrão é bastante reforçada no documento escolar. A ênfase do discurso do ensino de gramática sinaliza o engendramento discursivo, o que provoca a homogeneização dos planos de curso específicos de cada ano escolar. Isso ocorre porque o estado de condições de produção desse documento escolar já está fixado na instância escola, ou seja, já está prescrito o “que pode e deve ser dito” em cada componente do plano de curso (PÉCHEUX, 2009).

Dessa forma, é possível identificar as semelhanças entre os planos de curso da disciplina Língua Portuguesa de escolas situadas em municípios de uma mesma região ou de regiões de outros Estados. A título de exemplo, no estudo de Silva (2018), o pesquisador observou que o conteúdo da gramática ocupa uma posição de destaque nos planos de curso da respectiva disciplina escolar – oriundos de escolas do Mato Grosso. Segundo Silva (2018, p. 92), a gramática foi “[...] o objeto mais bem esmiuçado, ou seja, apontando não apenas de forma genérica, mas detalhado em forma de lista de conteúdos”. Igualmente, neste estudo, verificou-se o prestígio da gramática no planejamento pedagógico, principalmente no componente “conteúdos”, cuja parte é composta quase unicamente por tópicos da teoria gramatical. Essa posição de primazia



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

foi observada também no plano de curso da Escola Municipal Clarice Lispector, como podemos ver no seguinte excerto.

Excerto 2 – Objetivo geral e Conteúdos

OBJETIVO GERAL

Formar leitores proficientes, mobilizando para isso, o conjunto de saberes sobre a língua e que sejam capazes de escrever com eficácia, coesão e coerência, manifestando ainda prazer pela leitura e escrita.

CONTEÚDOS

1. Compreensão e interpretação;
2. Tipos de sujeito;
3. Tipos de predicado;
4. Oração sem sujeito;
5. Verbos impessoais;
6. Ortografia;
7. Vozes verbais;
8. Tipos de predicativo;
9. Denotação e conotação;
10. Modo imperativo;
11. Figuras de linguagem;
12. Complemento nominal;
13. Aposto e vocativo;
14. Conjunções;
15. Emprego dos porquês;
16. Conjunções coordenativas e subordinativas;
17. Período simples e período composto;
18. Leitura.

Fonte: Plano de curso da disciplina Língua Portuguesa da Escola Municipal Clarice Lispector.

O componente “objetivo geral” compõe-se de um objetivo voltado para a formação do leitor e escritor¹². Na tessitura do texto, está explicitado somente o sujeito que será o alvo desse processo didático-pedagógico: o aluno, referenciado pelo objeto direto **leitores**. Se há um “paciente”, pressupõe-se a existência de um “agente” para executar a

¹² Adotou-se o termo “escritor” para referir o sujeito que usa a língua por meio da escrita nas diversas situações comunicativas.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

ação. Nesse caso, atribui-se ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade pela formação leitora e escritora do aluno e em instigá-lo ao prazer por ambas as atividades.

Nota-se que, apesar de os sujeitos serem referenciados explicitamente e implicitamente, a ênfase do “objetivo geral” recai na formação do leitor e escritor. Logo, o processo didático-pedagógico ocupa uma posição de primazia no “objetivo geral”. Para alcançar tal intuito, o professor deveria mobilizar um **conjunto de saberes sobre a língua**. Considerando os conteúdos indicados no componente “conteúdos”, subentende-se que o **conjunto de saberes** se refere aos conhecimentos da teoria gramatical. Essa falta de especificação seria um indício de ocultação dos conhecimentos gramaticais e, por outro lado, denota a vagueza na tessitura do texto.

Ao indicar a gramática como principal instrumento para a formação do leitor e escritor, sugere-se dizer que esse objeto de ensino é o meio pelo qual o aluno se torna um leitor proficiente e um escritor competente, conforme ao que é esperado pela escola. Em outras palavras, no “objetivo geral”, a gramática é concebida como o objeto central para o trabalho com a leitura e escrita, o que indica uma semelhança com o “objetivo geral” do Excerto 1, que concebe a gramática como o instrumento de desenvolvimento de **habilidades de leitura e escrita**. Nota-se, portanto, nos documentos escolares, a regularidade do discurso de que a gramática é a base para aprender a ler e a escrever.

Em relação aos aspectos sintáticos do “objetivo geral”, o objetivo é introduzido por um verbo infinitivo impessoal: **formar**. O valor semântico desse verbo exprime atividade pedagógica – circunscrita na instrução de alguém –, revelando que o objeto da modalização é a figura do professor. Ou seja, no Excerto 2, sinaliza-se que o professor é o responsável por instruir o aluno quanto à leitura e à escrita. Tal instrução indica uma ordem ou uma obrigação a ser cumprida no processo de ensino por ambos os sujeitos, o que seria um sinal de que é delegada aos mesmos a posição de submissos às diretrizes da escola. Ao professor, caberia a obrigação de **formar leitores** e escritores e, ao aluno, a de aprender a ler e a escrever. Essa posição aponta a presença do discurso da obrigatoriedade de ensinar e, conseqüentemente, de aprender a ler e escrever a partir da teoria gramatical. Ademais, as duas tarefas conferidas ao professor revelam a preponderância da “prática de leitura” e a “prática de escrita” no respectivo componente do documento escolar.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

Além de indicar o que deve ser feito nas aulas de Língua Portuguesa, no Excerto 2, especifica-se o tipo de leitor (aluno) a ser formado no 8º ano A. O adjetivo **proficientes** exerce a função sintática de qualificador da formação que o aluno deve obter na sala de aula, ficando subentendido que ele adentra o respectivo ano escolar sem ter o domínio da leitura. Na tessitura do texto, ainda aponta a forma como deve ser realizada a escrita: **com eficácia, coesão e coerência**. O adjetivo **eficácia** indica que o aluno deve demonstrar competência ao escrever, isto é, expressar o domínio da gramática, já que é o conteúdo privilegiado no plano de curso em questão; enquanto os substantivos **coesão** e **coerência** caracterizariam os mecanismos linguístico-textuais responsáveis pela escrita eficaz. A menção de tais aspectos – a serem adotados no ato de escrita – e o quesito da proficiência na leitura refletem a imagem de que o aluno não tem domínio da leitura e tampouco da escrita.

Já no componente “conteúdos”, explicitam-se os conteúdos a partir dos quais o professor trabalharia as práticas de linguagem (leitura e escrita). Ao todo são indicados 18 conteúdos, dos quais 16 dizem respeito aos tópicos gramaticais, quais sejam: classe gramatical (**verbos impessoais, modo imperativo, conjunções, conjunções coordenativas e subordinativas**), **figuras de linguagem** (não especificado), **ortografia** (não especificado), ortografia (**emprego dos porquês**), oração (**período simples e período composto**), significação (**denotação e conotação**), termos essenciais da oração (**tipos de sujeito, tipos de predicado, tipos de predicativo, oração sem sujeito**), termos integrantes da oração (**complemento nominal, vozes verbais**), termos acessórios (**aposto e vocativo**); e dois referentes à leitura (**leitura e compreensão e interpretação**).

Essa relação de conteúdos aponta o grau de importância da gramática no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que 88,8% dos respectivos saberes advêm da teoria gramatical. Implicitamente, tal resultado indica um desprestígio quanto aos demais conhecimentos (**leitura, compreensão e interpretação**) que ocupam uma posição inferior, considerando a posição de primazia atribuída à gramática.

Embora congreguem duas posições no componente “conteúdos”, diagnostica-se a ausência de equilíbrio entre ambas, dados os valores conferidos aos referidos conteúdos. O valor de importância atribuído aos conhecimentos gramaticais seria um indício de que a



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

ênfase recai na gramática. Desse modo, fica pressuposto que o ensino gramatical deve ser privilegiado na disciplina Língua Portuguesa, o que sinaliza o discurso de que a gramática é o principal elemento para a formação do leitor e escritor.

É interessante pontuar que a posição de prestígio delegada à gramática não impede a ocorrência do silenciamento de alguns conhecimentos gramaticais na tessitura do texto, ao passo que outros são especificados. A título de exemplo, o tópico gramatical “ortografia” é citado duas vezes, aparecendo apenas o nome **ortografia** na primeira e, na segunda, o conteúdo é descrito: **emprego dos porquês**. Essa variação quanto à forma de referenciar os conteúdos caracterizaria um vestígio de que alguns conhecimentos gramaticais são mais relevantes do que outros.

Um outro aspecto verificado no Excerto 2 diz respeito à ausência de conexão entre o objetivo e os conteúdos. No “objetivo geral”, a ênfase recai na formação do leitor e escritor, enquanto, nos “conteúdos”, incide na gramática. Por outro lado, apresenta harmonia no tocante ao conteúdo gramatical. Nesses componentes, reside o discurso de que a gramática é o elemento central para a formação do leitor e escritor. A presença desse discurso, no planejamento pedagógico, reforça o argumento de Silva (2002, p. 256), que diz: “até agora, como se sabe, a escola tem tomado como padrão para o ensino do português a gramática normativa [...]”.

Além do sobredito discurso, no Excerto 2, congregam-se o discurso da obrigatoriedade de ensinar e aprender a ler e a escrever a partir da teoria gramatical; o discurso de responsabilização do professor em relação ao ensino e ao desempenho do aluno, o discurso de submissão dos mencionados sujeitos às normas determinadas pela escola e o discurso do controle do conhecimento que deve ser ensinado e aprendido na turma do 8º ano A, assim como do procedimento metodológico a ser adotado na prática docente, para obter o resultado almejado pela escola. A materialização desses discursos, na tessitura do texto, revela as seguintes imagens: a imagem da escola como o lugar do controle da prática docente e do desempenho do aluno; imagem da disciplina Língua Portuguesa como o lugar de aprender a ler e a escrever a partir do conhecimento gramatical; a imagem de que o professor é responsável pela formação do leitor e escritor; e a imagem de que o aluno não tem domínio da leitura e da escrita e a imagem de que o aluno deve, obrigatoriamente, saber ler e escrever conforme às normas gramaticais.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

Vale salientar que esses discursos convergem para eximir a escola da responsabilidade da formação do leitor e escritor e do desempenho do aluno e, por outro lado, para reforçar o poder que a instituição de ensino exerce sobre os sujeitos que a congregam. O exercício de poder da escola diz respeito ao controle da ação pedagógica do professor, da relação entre o aluno e o professor e, sobretudo, dos saberes a serem aprendidos em sala de aula. A respeito desse último aspecto, Apple (1982, p. 74) postula que “[...] as formas de conhecimento (tanto os tipos declarado quanto oculto) encontradas nos equipamentos escolares implicam noções de poder e de recursos de controle econômico”.

O atravessamento discursivo demonstra que, no plano de curso da disciplina Língua Portuguesa do 8º ano A, é mais relevante descrever o trabalho que deve ser executado pelo professor e o instrumento pedagógico que o auxiliará na realização da tarefa de formar leitores e escritores, do que indicar as ações e os conhecimentos que o aluno precisa executar e obter para se tornar um leitor e um escritor proficiente.

Em síntese, embora tenha uma variação em relação a quem é atribuída a responsabilidade pela formação do leitor e escritor nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a ênfase dada em cada componente dos excertos analisados, notamos que há uma concordância de que a gramática é um objeto de ensino essencial no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

4. Considerações Finais

A proeminência do discurso de que a gramática é o principal instrumento para a formação do leitor e escritor nos planos de curso ora analisados, além de indicar o conjunto de imagens da escola, da disciplina Língua Portuguesa, do professor e do aluno, aponta os resquícios do ensino tradicional presentes no planejamento pedagógico de escolas municipais do Extremo Sul da Bahia.

Acreditamos que os conhecimentos gramaticais são necessários no processo de formação do leitor e escritor, pois, a partir deles, podem ser observados distintos aspectos, como: as circunstâncias da ação verbal, a caracterização do sujeito da oração, a ordem em que ocorrem as ações, as restrições e explicações de termos nas orações,



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

entre outros. A observação e reflexão de tais aspectos cooperam para a compreensão textual, como também para a interação entre leitor e autor.

Por outro lado, entendemos que a gramática não é suficiente para formar um leitor e escritor proficiente. Isso porque cada texto é produzido a partir de condições de produção específicas, o que exige outros conhecimentos, como histórico, cultural, geográfico, social, econômico etc., e não somente os gramaticais.

Ao analisarmos um texto, considerando que ele está situado dentro de uma formação discursiva, por exemplo, a escolar, religiosa, acadêmica etc., é possível verificar outros elementos de natureza discursiva, a saber: as posições que os sujeitos ocupam no discurso, por meio do qual é determinado o valor e o sentido do que dito; as relações interdiscursivas e os efeitos de sentido que o sujeito pretende produzir com o seu discurso, tendo em vista os objetivos, os posicionamentos quanto ao assunto e os sujeitos a quem é dirigido o texto. Em virtude desses elementos discursivos presentes no texto, na Análise do Discurso de linha francesa, há o entendimento de que não há neutralidade na língua e também ela não é transparente. O sujeito que enuncia está inserido na sociedade, por meio da qual se apropria da cultura e dos valores sociais.

Diante do que foi explicitado neste estudo, podemos aprofundar a discussão a partir desta indagação: quais saberes, procedimentos metodológicos e perspectivas teóricas são necessários para que o aluno aprenda a ler e escrever com eficácia nos anos finais do Ensino Fundamental? Tal questão nos leva a pensar a posição que nós, professor de Língua Portuguesa, devemos atribuir à gramática e demais objetos de ensino no processo didático-pedagógico da formação do leitor e escritor.

Referências

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa Linguística no Brasil (1968 – 1988)**. 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1).

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FARHAT, Emil. **Educação, a nova ideologia**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 1-35.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. *In: _____*; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-77.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: _____* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 39-79. (Coleção na sala de aula).

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: _____*. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do professor).

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. O ensino de literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro. *In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.)*. **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 27-44.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-669). *In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.)*. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014. p. 59-106.

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

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. *In: BAGNO, Marcos (org.)*. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 253-265.

SILVA, Joil Antonio da. **O processo discursivo de construção de novos objetos de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa**. 2018. Tese (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25219/1/JoilAntonioDaSilva_TESE.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.



ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplinar curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-95x.2008v26n1p341/9576>. Acesso em: 23 out. 2018.

Como citar este artigo (ABNT)

ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F. **Discurso da gramática como principal instrumento para aprender a ler e escrever no planejamento pedagógico da disciplina língua portuguesa**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 3, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

ROCHA, A. S.; CAMPOS, S. F. (2022). **Discurso da gramática como principal instrumento para aprender a ler e escrever no planejamento pedagógico da disciplina língua portuguesa**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.