

INOVAÇÃO X CONSERVADORISMO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA INOVADORA

Fabiane Jesus*

UNIFRAN

Luciana Carmona Garcia Manzano**

UNIFRAN

***Resumo:** Investigamos o processo de significação da palavra “inovação” e os efeitos produzidos em práticas de leitura/escrita trabalhadas em uma escola de educação infantil e ensino fundamental de alto padrão, reconhecida pelo MEC como escola inovadora. Articulamos as noções de interdiscurso, pré-construído e silenciamento, do ponto de vista teórico-epistemológico da Análise de Discurso desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi a partir de trabalhos de Pêcheux e outros pesquisadores. Nosso corpus foi obtido a partir da experiência docente de uma das autoras deste artigo na referida escola. Os resultados das análises mostram que, no discurso pedagógico que movimenta práticas e teorias naquele espaço escolar, os efeitos produzidos determinam um tipo de relação com o conhecimento que passa longe do modo de constituição do sujeito da escrita.*

***Abstract:** We investigated the process of meaning of the word "innovation" and effects produced in reading / writing practices worked in a high school and elementary school, recognized by the MEC as an innovative school. We articulate the notions of interdiscourse, pre-constructed and silencing, from the theoretical-epistemological point of view of Discourse Analysis developed in Brazil by Eni Orlandi from the works of Pêcheux and other researchers. Our corpus was obtained from the teaching experience of one of the authors of this article in the mentioned school. The results of the analyzes show that, in the pedagogic discourse that moves practices and theories in that school space, the produced effects determine a type of relation with the*

knowledge that passes away from the way of constitution of the subject of writing.

1. Palavras iniciais

Papéis escritos: burocracia, leis, documentos, provas escolares e acadêmicas, vestibulares, livros, evangelho, programas de governo, artigos científicos, títulos etc. Papéis sociais: o lugar de cada um na nossa organização social. O mundo no papel, papéis que se articulam constituindo nosso mundo. Não é à toa que *papel* designa, ao mesmo tempo, o lugar que ocupamos na sociedade e documentos cheios de letras. A escrita não é mero instrumento de registro de ideias: tem uma relação fundamental (fundante!) com nossa sociedade.

Vários povos desenvolveram sistemas baseados em marcas gráficas para (não só, mas também) registrar ideias: a escrita, em diferentes formatos, foi utilizada em diferentes tipos de sociedade, em diferentes momentos históricos, de diferentes modos. Porém, “sociedades”, “modos” e “momentos históricos” têm na escrita um eixo que os perpassa, a despeito de tantas diferenças: a escrita só apareceu e se manteve em sociedades fortemente hierarquizadas, envolvendo-se em uma relação intrínseca com o simbólico, o político, o econômico e o religioso (AUROUX, 1998, 2009; FERREIRA, 2015). Sua história se articula com a história da urbanização (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011) e desencadeia vários outros processos de transformação, inclusive na relação com o conhecimento (AUROUX, 1998, 2009; ORLANDI, 2001, 2003, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2013).

O lugar legitimado socialmente de sua aquisição é a escola. É na escola em que a aprendemos, a praticamos e temos acesso a condições necessárias para ocuparmos uma posição de sujeito da escrita. Ou não.

1.1 O problema

Metodologias de ensino improdutivas são rapidamente associadas à má vontade (dos professores, diretores de escola etc.) e à falta de recursos (sobretudo financeiros). Outros motivos vêm à mente, porém, estes costumam ser os que circulam mais fortemente. Neste artigo, discutiremos práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa em uma escola de alto padrão, que oferece educação infantil e ensino fundamental, e é a única escola do município reconhecida institucionalmente pelo MEC como escola inovadora¹. Conforme discutiremos, não falta vontade de educar os alunos, boas intenções e, ousamos dizer, com base nas

mensalidades cobradas, condições materiais para realizar um trabalho significativo. E é justamente essa nossa inquietação: como pode um trabalho realizado nestas condições reproduzir práticas que determinam um tipo de relação improdutiva com o conhecimento?

Esta questão nos interessa porque o tipo de relação que temos com a escrita determina o tipo de relação que temos com o conhecimento. E, pois, com as pessoas, com o mundo! Não é à toa que formas de saber valorizadas socialmente (títulos acadêmicos, produção científica, questões jurídicas etc.) são afetadas pela relação que temos com a escrita. Essa relação movimenta processos de subjetivação em que as identidades sociais são constituídas: mesmo quem não a domina é significado por ela². O sujeito analfabeto também sente no cotidiano os efeitos produzidos pela relação social articulada na/pela escrita.

“A alfabetização possibilita a imagem ‘moderna’ do conhecimento” (APPIAH, 1991, p. 188). Não é a alfabetização, em si, condição suficiente para possibilitar “a imagem ‘moderna’ do conhecimento”, mas não podemos desconsiderar o comentário de Appiah. O sujeito pode ser alfabetizado e, ainda assim, não conseguir ocupar espaços de enunciação em nossa sociedade letrada. Ser alfabetizado não lhe confere automaticamente o poder de dizer. E, quando falamos em “poder de dizer”, não afirmamos que determinados sujeitos sejam incapazes de falar. A questão é: falamos, mas nem sempre ocupamos espaços de enunciação que permitam que nosso desejo se coloque:

o sujeito da linguagem fala, não de qualquer lugar, mas de uma posição já definida social, histórica e ideologicamente, ou que se define no jogo discursivo, no embate de forças, mas sempre de um lugar ao mesmo tempo determinado pela/determinador da história desse sujeito (LAGAZZI, 1988, p. 97).

O domínio da escrita produz relações interdiscursivas inscritas na/pela linguagem, organizando discursos, agenciando posições enunciativas; constituindo um espaço estratificado de formulações que se transformam em “coisas-a-saber”. Além de disponibilizar algo para a interpretação, também interfere nela: é parte fundamental (fundante) do processo comunicacional. Concordamos com Orlandi (2001, p. 21) quando a autora diz que a relação do homem com a escrita afeta a organização social:

A transformação da relação do homem com a linguagem, no caso, com a escrita, desencadeia um número enorme de outros processos de transformação: a forma dos textos, a forma da autoria, o modo de significar. E a própria relação com o conhecimento está aí investida (ORLANDI, 2001, p.21).

Em nossa perspectiva, portanto, a escrita não é uma mera ferramenta, um instrumento utilizado para representar ideias. A relação com a escrita determina a própria relação com o conhecimento, e muitos são os efeitos que produz em nossa organização social, constituída no mundo letrado. Auroux (1998, 2009), por exemplo, tem um trabalho bastante robusto no qual mostra que a escrita:

i) perpassa diferentes instâncias de poder, envolvendo uma relação com o simbólico, o político, o econômico, o religioso etc.;

ii) transformou práticas de linguagem possibilitando, por exemplo, a escrita da lei e a produção científica;

iii) é uma tecnologia, que dá vida e fôlego à primeira revolução tecnolinguística da humanidade, que o autor não hesita em “considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (AUROUX, 1998, p.9);

iv) possibilitou outra revolução: a gramatização das línguas no mundo, cujo processo “mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (AUROUX, 1998, p.9).

v) articula-se ao surgimento e desenvolvimento das cidades. Sobre este ponto, Rodríguez-Alcalá (2011) nos mostra que “a história da escrita e da gramática está relacionada à história da cidade” (p.199), e explica (p.200):

ao se fixarem em cidades, as sociedades que o fizeram fixaram também suas línguas, primeiro pela escrita, posteriormente pela gramática, limitando assim seu movimento — dos sujeitos nômades pela sua inscrição permanente no espaço de vida; das línguas orais, em sua variabilidade espaço-temporal, pela inscrição permanente de signos na argila, no papiro, no papel... A escrita, a gramática e o dicionário são tecnologias do registro, da permanência, que ao instrumentarem a língua permitem instrumentar também o espaço-tempo de vida, participando assim da constituição da cidade (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, p.200)

Este breve panorama dos percursos sociais traçados pela/na escrita nos mostra a importância de um ensino de Língua Portuguesa atento às reais dimensões desta tecnologia da linguagem – que, a nosso ver, demanda uma relação necessária (constitutiva) com a autoria. Afirmamos, a partir de Lagazzi (2010, p. 83), que “nos espaços escolarizados, a autoria é uma questão que atinge alunos e também professores. Fora da escola nos atinge principalmente na sua falta”. Prossegue a linguista: “quando afirmamos que a autoria não deve ser ensinada, e sim praticada, volta sempre a pergunta pelos modos de se estabelecer essa prática. Uma pergunta atual no espaço equívoco e contraditório das linguagens” (LAGAZZI, 2010, p. 83). Nosso foco não é respondê-la neste artigo, porém, sinalizamos alguns pesquisadores que a trabalham, na perspectiva teórica com a qual nos alinhamos, sem pretensão de esgotar a lista de autores que consideramos significativos. São eles: Sírío Possenti³, Suzy Lagazzi⁴, Eni Orlandi⁵, Cláudia Castellanos Pfeiffer⁶, Ana Di Renzo⁷, Marisa Vieira da Silva⁸, Solange Gallo⁹ e Carmen Zink Bolognini¹⁰. Esta é uma pequena amostra de autores com os quais dialoga a professora que, como discutimos adiante, implementou práticas pedagógicas, no espaço escolar em questão, afeitas a uma perspectiva na qual a língua é trabalhada em suas reais condições de uso.

Nosso objetivo neste trabalho é compreender o processo de significação da palavra “inovação”, produto vendido pela escola, que sustentaria práticas diferenciadas de ensino. Ao invés de tomá-la em seus sentidos já-dados (remetendo-a automaticamente a relações sinonímicas com “diferente”, “moderna”, “atualizada”, “original” etc.), ousamos questionar sua evidência, atingindo a instância dos processos em que seu significado (e seus efeitos) é produzido. Investigamos, portanto, o modo como “inovação” é (re)significada: *como funciona a inovação neste espaço escolar? Como ela afeta/determina o tipo de relação com o conhecimento trabalhado?*

1.2 O recorte (objeto de análise)

A mãe queria matricular a filha na “única escola em [nome da cidade] reconhecida pelo MEC como instituição de referência para a Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil” (mostramos adiante quem é essa mãe e como obtivemos nosso material de análise). As infrações gramaticais que aparecem no “trecho de documento enviado ao MEC para reconhecimento da escola” não a impediram de depositar credibilidade na escola: o fato de ser reconhecida como “referência para a Inovação e Criatividade” pesou mais do que os tropeços gramaticais no texto e o fato de

poder ser melhor formulado. Citamos uma parte desse documento¹¹ (grifamos as partes com infrações gramaticais): “funciona em uma grande casa, alugada, cujo proprietário nos permitiu ajustá-la ao projeto pedagógico que ai se desenvolveria. Nesse sentido, piscina virou quadra de esportes, churrasqueira virou “rancho de conversas, garagem virou oficina de artes, área de serviço virou refeitório, sala de ‘visitas’ virou sala de música, copa, sala de professores, as salas de estar, biblioteca incluindo a adega, viraram salas de aula. Os quartos com jardim privativo, [sic] viraram salas de educação infantil”.

Após conversar com a diretora, ficou ainda mais convencida de que a escola seria ótima para sua filha. A gestora lhe explicou que a escola i) não reproduzia o tradicional ensino seriado: os alunos do ensino fundamental são divididos nos chamados nível 1 (1º, 2º e 3º anos), nível 2 (4º, 5º e 6º anos) e nível 3 (7º, 8º e 9º anos), em um sistema em que há interação entre estudantes de diferentes idades nas atividades realizadas na instituição; ii) abria espaço para os alunos fazerem escolhas: por exemplo, todos os dias, os professores ofereciam oficinas para se trabalhar os conhecimentos característicos de suas disciplinas, e os alunos poderiam escolher as de seu interesse, desde que atingissem semanalmente a quantidade de horas necessárias para cada matéria; iii) propunha-se a trabalhar de modo multidisciplinar; iv) não adota material didático ou apostilas: a ideia é a de que os alunos produzam seu material, organizando os conteúdos trabalhados e registrando-os em seus cadernos; v) abre aos pais e à comunidade a oportunidade de assistir aos seminários que são periodicamente apresentados pelos alunos e vi) o professor trabalharia de modo a organizar as demandas dos alunos, articulando-as aos conhecimentos da disciplina necessários à formação deles.

A mãe ficou incomodada com a nomeação “nível”: ela possibilita uma ideia de hierarquização, apagando as diferentes contribuições que cada aluno (com sua idade respectiva) pode oferecer nas atividades em que participam juntos. Isso produz seus efeitos no processo de aprendizagem, porque já afeta/determina sentidos: os alunos mais novos seriam menos capazes do que os mais velhos? Se a ideia era interagir, construir conhecimentos em cooperação, “ciclo”, por exemplo, não seria mais apropriado? Ainda assim, as demais características da escola pareciam ser mais significativas. “Não existem escolas perfeitas!”, pensou a mãe, “sempre haverá alguma coisa para discordar”. E deixou para depois a necessidade de pensar melhor sobre os efeitos dessa nomeação para ver se valia grande preocupação. Embora não seja esse o foco deste artigo, deixamos a questão em aberto para estudos

posteriores: parece ser mero “detalhe”, porém, produz efeitos significativos no processo de aprendizagem (sobretudo, pelo modo como é constituído).

Nesta conversa, irrompeu a proposta de lecionar na escola, como professora de português. A mãe, professora universitária e pesquisadora, vinha se dedicando à compreensão da relação entre escrita, sujeito e conhecimento desde seu doutorado em Linguística, concluído em 2014 (Unicamp/Sorbonne Nouvelle). Na solicitação enviada à Diretoria de Ensino, protocolada pela escola junto com a documentação pertinente para obter autorização para lecionar (a despeito de sua formação na área em nível de doutorado, seu diploma de graduação era de bacharel em Ciências Sociais), explica:

Fui aprofundando meus estudos sobre dispositivos de leitura e escrita e comecei a ministrar cursos, já elaborei materiais didáticos, trabalho de modo diferenciado com revisão de textos e desenvolvi um serviço de assessoria para estudantes e pesquisadores em geral, que lhes oferece condições para se expressar na forma escrita e ter uma relação mais produtiva com o conhecimento.

Tenho focado no meio acadêmico, mas sinto a necessidade de olhar para outros públicos: há certas questões já enrijecidas, naturalizadas por adultos, e meu trabalho teria um outro alcance se dimensionado para o público infantil. A oportunidade de trabalhar com crianças seria extremamente produtiva: para mim, uma ótima maneira de associar teoria e prática para aprofundar minhas pesquisas e, para os alunos, de contar com uma profissional que tem conhecimentos importantes para compartilhar e contribuir efetivamente em sua formação.

Dias depois da escola protocolar o pedido, a diretora disse que, “oficiosamente” (foi esse o termo empregado), sabia-se que a autorização seria concedida e a nova professora poderia iniciar o trabalho no dia seguinte. E assim o fez.

A professora em questão é também autora deste artigo, no qual ocupa outra posição (outro papel): pesquisadora¹². Embora suas expectativas iniciais fossem animadoras, sua experiência naquele contexto escolar a colocou frente a um cotidiano marcado por práticas que a chocaram (negativamente!). Decidimos tratá-lo analiticamente, neste artigo, como forma de contribuir para a compreensão de questões atuais que afetam práticas educacionais.

2. Relação termo-a-termo entre palavra/pensamento/mundo

2.1 Para além do “bem” e do “mal”

A necessidade de um mundo logicamente estabilizado sustenta sua organização em categorias dicotômicas: bonito/feio, mulher/homem, branco/negro, bom/mau, certo/errado, inovação/conservadorismo e muitas outras. Sob a forma de unidades cristalizadas e naturalizadas (evidentes), costumam ser consideradas como representação de pares opostos em significação e efeitos. Porém, no real dos sentidos, i) essas categorias não são estanques, ii) polos opositivos, embora não pareça, se inscrevem no mesmo lugar enunciativo (são “dois lados da mesma moeda”) e iii) o lugar que ocupamos socialmente afeta nosso lugar discursivo, mas não o determina. Discutiremos posteriormente estes pontos.

Não tomamos a palavra como “rótulo” que identificaria automática e inexoravelmente o que se dá ao objeto de pensamento. Ou, em outros termos: seus sentidos não são fixos, engessados, incólumes aos desmedidos da história (embora tenhamos essa ilusão). “Há formulações [...] estabilizadas e outras sujeitas a equívoco. A relação palavra e coisa não é nem direta, nem transparente” (ORLANDI, 2017, p. 206).

É por isso que consideramos um tanto rasa uma discussão em torno de questões como, por exemplo: a escola é inovadora ou é igual a outras? É boa ou ruim? Em certo sentido, a escola é inovadora; em outro sentido, não o é. Para alguns, pode ser boa; para outros, não. Questões como estas nos movimentam, porém em círculos: não faltariam argumentos para afirmar sua inovação, nem argumentos para recusá-la. Depende – para usar termos da Análise de Discurso – da posição discursiva ocupada pelo sujeito. Voltaremos a este ponto adiante.

A linguagem é um espaço aberto à deriva (os sentidos podem vir a ser outros), à contradição (tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos), à equivocidade (diferentes leituras do mesmo objeto são possíveis), à falha (fissura no discurso que permite que os sentidos possam vir a ser outros), à articulação entre ideologia e inconsciente (cujo mecanismo opera a ligação entre a individualidade do sujeito e sua existência social). Por exemplo: o sujeito pode ocupar um lugar social em que é reconhecido como inovador, entretanto, enunciar a partir de um lugar conservador.

É justamente o mecanismo que faz funcionar esse processo de enunciação (e seus efeitos nas práticas escolares) que nos interessa. Por isso, não buscamos, neste artigo, nos lançar à tarefa de encontrar uma verdade incontestável, fazer julgamentos, denunciar “fraudes”. Interessamos a lua, não o dedo¹³. Nosso ponto é: atingir a instância na qual os sentidos são produzidos (processos, funcionamentos) para compreender como se sustentam e que efeitos produzem. Desnaturalizar a relação palavra-coisa (já-ditos, já-dados) nos coloca em posição de compreender a ordem humana não como reflexo direto da natureza, mas como um trabalho sobre ela (o que envolve o simbólico nas relações sociais).

2.2 “‘Amarelo’ é adjetivo”

Na oficina “sopa de palavras”, a “tia” determinou que elencariam um conjunto de palavras escolhidas por cada um, e, em seguida, elas seriam classificadas morfológicamente. Os alunos deveriam colorir as palavras com as cores relacionadas pela professora à classe morfológica de cada palavra: azul, substantivo; amarelo, verbo; verde, adjetivo; etc.

As instruções eram simples, porém, foi preciso repeti-las várias vezes. Os alunos apresentaram bastante dificuldade para entender a proposta e, durante sua execução, repetiam os mesmos “erros”: por exemplo, a professora disse que precisariam colorir de azul a palavra “cantar”, porque estaria em sua forma nominal (infinitivo) e, portanto, se comportaria como substantivo. Porém, quando se viam frente a palavras como “nadar”, “vender” etc., os alunos se confundiam e queriam colori-las de amarelo, para classificá-las como verbo (e não como substantivo, como a professora ensinava insistentemente).

Podemos dizer que a proposta é inovadora (original, criativa, diferente): a intenção da professora é praticar uma forma de ensino que se deslocaria de uma aula chata, pouco atrativa, para uma aula divertida, em que os alunos podem usar lápis de cor, dando a ela um ar mais divertido e interessante do que têm as aulas tradicionais (e o ensino fica “multidisciplinar”: gramática e artes “se filiam”!); há espaço para que os alunos façam escolhas (a composição da lista de palavras a serem classificadas é participativa); cantam músicas para decorar conhecimentos (ela “musicalizava”, por exemplo, a lista de preposições para que as memorizassem mais facilmente); todos se sentam à mesma mesa (reforçando a relação “afetiva”, “humana”, pretendida pela escola).

A essa situação interpomos a pergunta: *essa inovação rompe com uma relação contraproducente com a língua materna e possibilita condições para que os estudantes ocupem uma posição de sujeito da escrita?*

Nossas análises mostram que não. A “inovação” incide na superfície da instância em que os sentidos (para a aula de Português) são produzidos, deslocando apenas suas características externas: a professora tenta fazer uma atividade “divertida” (ao invés de “chata”), “participativa” (os alunos podem fazer “escolhas”), “diferente” (com música), “afetiva”/“humana” (e não fria, distante). A aula é diferente das aulas tradicionais de gramática, contudo, não rompe com o pré-construído que entra na rede de sentidos e determina um tipo de relação com o conhecimento desarticulada, artificial e contraproducente: o aluno é tratado como “papel em branco”, cabendo à professora preenchê-lo com um conjunto pré-determinado de coisas-a-saber. O sujeito-aluno é apagado do processo de construção do conhecimento (e a própria professora, também sujeito histórico afetada pelo imaginário que coloca o ensino normativo-prescritivo de gramática, com suas regras e definições engessadas, como prerrogativa para o sucesso de práticas de leitura e de escrita).

Essa proposta tem íntimas ligações com a proposta de ensino implementada pelo Marquês de Pombal em 1750¹⁴. Concepção hegemônica no Brasil até a década de 1940, tinha como eixo a tradição gramatical prescritivo-normativa, historicamente atribuída aos alexandrinos dois séculos antes de Cristo. Como resultou em dificuldade dos educandos na elaboração e interpretação de textos, culminou em uma grande crise no ensino da língua materna. Por isso, tem sido objeto de atenção de importantes linguistas, em várias áreas do conhecimento. Há muito se tem criticado esse modo de operar a relação do sujeito com a escrita.

A inovação não contempla o tratamento conferido à língua em sala de aula, afeta apenas o modo de fazê-lo: é trabalhada de modo artificial, descolada das práticas discursivas. No cotidiano das práticas que nos convocam à textualização, quem elencaria um conjunto de palavras aleatórias, o classificaria morfologicamente e depois o articularia para produzir textos? Não é à toa que os alunos apresentam dificuldades para “entender” as instruções, tão simples, para realizar a atividade: não entendem as instruções em si ou para que serve uma aula (“oficina”) como essa?

Além disso, o trabalho pedagógico não atende nem ao tratamento da língua que coloca a gramática à frente do texto e, pois, impõe a necessidade de decorar regras gramaticais como condição para a escrita: a professora ensina, por exemplo, que os alunos devem colorir de verde a palavra

“amarelo”, pois se trata de um adjetivo. Faz sentido: de modo geral, é assim que a palavra se comporta nos textos. Porém, na língua em uso, essa função não é fixa: “amarelo” pode funcionar como substantivo (“o amarelo”) ou até mesmo como verbo (“eu amarelo”). Ou ainda: ensina que a palavra “cantar” precisa ser destacada em azul, porque estaria na forma nominal.

Na oficina seguinte, os alunos devem abrir o caderno de verbos e conjugar o verbo “cantar”, “nadar”, “vender” etc. Que confusão!

As noções ensinadas são tratadas como “rótulos” colados ao que se dá ao objeto de pensamento, apagando a possibilidade de novos/outros sentidos possíveis. Conceitos são engessados em definições fixas, como se a linguagem em uso não os pudessem mover para outras direções, como se os sentidos não pudessem vir a ser outros. De que modo seria produtivo ensinar, por exemplo, que “amarelo” é adjetivo quando, no texto, ele pode se comportar de outros modos?

A norma precisa ser lecionada, “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 2005, p. 17). No entanto, ao invés de trabalhar a norma culta, cultua-se a norma. Há uma diferença imensa entre uma perspectiva e outra e, pois, no tipo de relação com o conhecimento em que se filiam educadores e educandos. Trabalhar a norma culta na escola, entendendo que “ler é saber que todo sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2017, p. 206), implica seguir um caminho bem diferente do que o assumido pela professora. Por melhores que sejam as intenções, por mais dedicados que sejam os estudantes (o que fica difícil, em se tratando de um ensino artificial, cujos conhecimentos não fazem sentido para eles), este trajeto não leva a um lugar que educandos (e educadores) possam ocupar como sujeitos da escrita.

As práticas pedagógicas desta escola envolvem algumas características diferentes das tradicionais, que funcionam como uma espécie de invólucro que garantiria um ensino considerado inovador (atualizado, afeito às necessidades dos alunos), como se não houvesse outra possibilidade de serem significadas. Essa ilusão de estabilidade é produzida pelo apagamento de questões como, por exemplo: que material os alunos produzem? Como? Sentar-se com eles à mesma mesa é suficiente para lhes disponibilizar um espaço de escuta? E de enunciação? E de autoria? Que efeitos são produzidos ao misturar relações familiares (chamar os professores de “tio”) com relações escolares? Não reproduzir o ensino seriado garante que seus efeitos não sejam reproduzidos de novos/outros modos?

Pretendemos discutir mais detidamente a última questão em análises futuras: a escola inova (não reproduz o ensino seriado e não adota material apostilado, por exemplo) e é conservadora (por exemplo, com o ensino de Língua Portuguesa colado a princípios pombalinos). Notamos que as características inovadoras parecem ter uma relação mais marcada com benefícios econômicos da escola do que com benefícios educacionais dos alunos. Não podemos afirmá-lo, sem estudos mais aprofundados, mas temos aqui uma pista que vale a pena ser olhada:

i) a escola não reproduz o ensino seriado, mas não tem alunos suficientes para seguir o ensino tradicional de forma lucrativa: atualmente (setembro/ 2018) o chamado nível 1 tem 22 estudantes e, o nível 2, oito. Se fossem formar salas convencionais, o custo seria bastante elevado: cada turma teria no máximo sete, oito alunos. Seria necessária a contratação de mais professores. Esse método inovador lhe permite – embora possa não ser esse o foco – um lucro mensal maior;

ii) o material escolar é fornecido pela escola e contempla itens como lápis de cor, giz de cera, caderno etc. Esse tipo de material tem um custo bem menor do que o de apostilas, porém, é vendido por um valor que nos parece ser superior. Além disso, itens mais caros (caneta tinteiro, exigida pela escola, e livros de literatura, por exemplo) são comprados à parte pelos pais;

iii) a escola se mostra conservadora nos itens que lhe demandariam investimentos: não tem biblioteca, sala de informática (e faltam recursos tecnológicos, tão importantes para a formação no contexto digital em que vivemos).

3. Palavras e silêncio

3.1 Relação entre ditos e não-ditos

Questões são apagadas (silenciadas) e, assim, há um fechamento dos sentidos de “inovação” na relação sinonímica com outras palavras, cristalizando uma rede de sentidos: inovador → novo, diferente → “multidisciplinar”, “humano”, “divertido” → inovador. A cadeia de sentidos é mais complexa, mas este quadro geral nos dá uma boa noção. Pelo que discutimos até o momento, vimos que inverter os termos não permitiria atingir o real dos sentidos: não basta substituí-los por pares opostos (inovador, conservador; novo, velho; diferente, igual; etc.). O processo discursivo é mais complexo e emaranha todos estes (e outros) termos. Nosso objetivo é atravessar a superfície linguística, na qual as palavras são materializadas, para

compreender o que as sustenta, ou seja, como seus sentidos são constituídos, formulados e colocados em circulação, afetando/determinando o *tipo* de relação com o conhecimento (re)produzido na escola.

É na relação entre palavras e silêncio que tratamos esse processo de produção de sentidos, buscando compreender sua complexidade. Vejamos. É comum a ideia de que só as palavras dizem, produzem significados, e que o silêncio seria uma ausência, um vácuo. Ou, ainda, é correlacionado ao implícito que, “segundo O. Ducrot [...], ‘aparece – e algumas vezes se dá – como sobreposto a uma outra significação’” (ORLANDI, 2007a, p. 12). Em nossa perspectiva, o consideramos essencial na linguagem: sem silêncio, não há dizer. A palavra existe, apesar do silêncio, mas não o elimina: palavra e silêncio se articulam para produzir sentidos. Concordamos com Orlandi (2007a, p. 13):

1. O silêncio não fala, ele significa, pois é inútil traduzir o silêncio em palavras: é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursivos.
2. Considero pelo menos duas grandes divisões nas formas do silêncio: a) o silêncio fundador; e b) a política do silêncio. O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente); e b) o local (a censura).
3. O silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s).
4. O silêncio e o implícito não são a mesma coisa (...) O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

Como “o silêncio não é imediatamente visível e interpretável”, é um desafio compreendê-lo. O silêncio não fala: ele significa. “Significar com palavras é diferente de significar com silêncio”, nos mostra Orlandi, em entrevista concedida à Tatiana Fávaro (2012, s/p). Se tentarmos fazer o

silêncio falar, “traduzi-lo” em palavras, ele vai significar diferentemente. Só é possível atingir sua instância de significação através de seus efeitos: “é a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 2007a, p. 60).

3.2 “Você tem que prestar atenção na oficina!”

Na primeira oficina ministrada pela nova professora, ela explicou que os alunos trabalhariam a língua em uso, o que significa que fariam muitas atividades de leitura e escrita. Propôs o projeto “Ateliê de Escrita”, em que a língua, tratada como prática social, seria trabalhada em seu uso, a partir de atividades de leitura e (re)escrita. Em confluência com Possenti (2014, s/p), entendemos que “ensinar a língua pode significar, simplesmente, promover atividades de leitura e escrita” nas quais os educandos leiam “para compreender, e, principalmente, para aprender a olhar para a língua (as palavras, a grafia, a sintaxe...). Nunca mais escrever redações, mas apenas textos tais como se escrevem na vida real no mundo da escrita”.

Um dos alunos perguntou se poderiam fazer um vulcão em alguma oficina de Português: eles trabalhariam um texto explicando os procedimentos para montar uma maquete e fazê-lo funcionar e, com base no texto produzido em aula, executariam o projeto. Ora, ele entendeu que produziriam textos que teriam uma finalidade real, tangível, e teve essa ideia. A professora explicou que esse trabalho só poderia ser feito se fosse articulado com a aula de Ciências, por exemplo. Porque a execução seria demorada, cheia de detalhes, e tomaria o foco da aula (que era de Português, de leitura e escrita).

Na oficina seguinte, o mesmo aluno a abordou e perguntou se eles poderiam fazer o “Clube do Tabuleiro”: em horários à parte das atividades escolares (almoço, intervalo etc.), cada um levaria um jogo diferente por dia, jogariam e, depois, o grupo inventaria um jogo novo. O que ele queria era saber se poderiam fazer uma oficina “Ateliê de escrita” para trabalhar um texto que ensinasse sobre o jogo que eles inventariam. Ótimo! Ele articulou as informações, compreendeu o propósito da aula e propôs uma atividade absolutamente alinhada com a responsabilidade do professor de Português!

Outro estudante sugeriu que uma das oficinas do “Ateliê de Escrita” fosse “Clube do Livro”. Mais uma ótima ideia, que foi discutida e muito bem recebida pela turma. E foi essa a próxima atividade realizada pela nova professora. Como a escola não tem biblioteca – conta apenas com um acervo diminuto de livros e

obras de referência, muitos dos quais são bastante infantilizados – a nova professora levou, de seu acervo pessoal, obras de grandes autores da literatura, que atendem ao público infantil. Na atividade inicial, disponibilizou os livros:

	Autor	Título
Clássicos	José Saramago (ilustrações de Manuel Estrada Pérez)	<i>O silêncio da água</i> (2011) Saramago narra uma aventura de sua infância, considerada impactante em suas percepções sobre o mundo.
	Clarice Lispector (ilustrações de Flor Opazo e Mariana Massarani, respectivamente)	<i>A vida íntima de Laura</i> (1999 [1974]) e <i>Quase de verdade</i> (1999 [1978]) Estes são alguns dos livros que Clarice Lispector escreveu para contar histórias para/sobre seus filhos.
	Machado de Assis (ilustrações de Nelson Cruz, artista mineiro que, dentre outros feitos, foi indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen em 2003).	<i>Conto de escola</i> (2002 [1884]) Foi apresentada uma edição belíssima da editora Cosacnaify, em que há também um glossário ao final da história para explicar termos usados na época em que foi escrita.
	Ruth Rocha (ilustrações de Adalberto Cornavaca)	<i>Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias</i> (1999 [1976]) São três histórias diferentes, todas elas inscritas no cotidiano infantil urbano.
	Carlos Drummond de Andrade (ilustrações de Angela Lago)	<i>Menino Drummond</i> (2016) Este livro é uma coletânea de poesias em que o autor relembra seus tempos de infância.

	Rubem Alves (ilustrações de Bianca)	<i>O patinho que não aprendeu a voar</i> (1987). Livro simples, história simples, abordando questões sensíveis e tocantes.
	Anton Tchékhov (ilustrações de Rebeca Luciani / tradução de Tatiana Berlink)	<i>Cachtánca</i> (2013 [1887]) É considerado um dos contos mais famosos e bonitos sobre animais na literatura ocidental.
	Ziraldo (ilustrações do autor)	<i>O menino maluquinho</i> (1980) Muitas crianças se identificam com as características do personagem central, um menino inteligente, curioso e amado.
	Antoine de Saint-Exupéry (ilustrações do autor)	<i>O pequeno príncipe</i> (2015 [1943]) É um dos livros mais vendidos no mundo, traduzido para mais de 230 línguas e dialetos.
Contemporâneos	Evangeline Lilly (ilustrações de Johnny Fraser-Allen)	<i>Os molambolengos</i> (2015) Para diversificar bastante as possibilidades de leitura, foi incluída esta história infantil de terror.
	Jostein Gaarder (ilustrações de Paolo Cardoni)	<i>Ei! Tem alguém aí?</i> Do mesmo autor de “O mundo de Sofia”, recebeu o título <i>Altamente Recomendável</i> pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ 1997, na categoria tradução/jovem.
	Luis Fernando Veríssimo	<i>Diálogos impossíveis</i> (2012) Apesar das crônicas serem curtas, requer uma certa experiência para compreender mais amplamente a sagacidade do autor. Recebeu o

		Prêmio Jabuti (2013) na categoria ficção.
Tatiana (ilustrações de artistas)	Berlink de vários	<i>Caldeirão de poemas I</i> (2003) e <i>II</i> (2007) São poemas escritos e/ou traduzidos por uma premiada autora nacional: composições populares, textos clássicos e poemas de Tatiana Berlink foram reunidos neste livro ilustrado por vários artistas gráficos.
Flavio (ilustrações de Kondo)	Souza de Daniel	<i>Que história é essa?</i> (2016 [2000]). O autor reconta fábulas infantis sob a perspectiva de personagens secundários. E propõe uma brincadeira: após ler a história, a criança tem que identificar o conto infantil em que se inspirou.
Joaquim Salvador (Quino). (ilustrações do autor)	Lavado	<i>Mafalda</i> (2010 [1978]) Reúne todas as tirinhas publicadas pelo autor. É uma edição muito rica, com comentários de Julio Cortázar, prefácio de Umberto Eco, opiniões de grandes periódicos internacionais (<i>Le Monde</i> , <i>El Heraldo</i> , <i>The World Encyclopaedia of Comics</i> etc), informações sobre Quino etc.

Lista de livros disponibilizados para a realização da oficina.

A atividade consistia em manipular os livros, “experimentá-los”, cada um ler um trecho que lhe chamou a atenção, conversar sobre eles e, depois, escolheriam juntos um livro para trabalhar, de diferentes modos, em oficinas subsequentes. Em outra oportunidade, já com o livro escolhido, a proposta era cada um ler um trecho enquanto registravam no caderno a história, conforme a iam entendendo.

No início da atividade, um aluno, que havia levado uma máquina de datilografar para a escola, foi repreendido pela diretora, que passava pelo local

e o viu com a máquina no colo, datilografando: “você tem que prestar atenção na oficina!”, disse, e lhe deu um bom sermão sobre sua “distração”. O que ela não viu foi que ele estava com o caderno aberto, fazendo as anotações sobre a aula, e participando das discussões¹⁵. Ele fazia parte do grupo que formaram para seguir em frente com o projeto “Jogo de tabuleiro”. Queria registrar do seu jeito, datilografando, o modo como se organizariam! No início da oficina, lembrou que havia esquecido de colocar o nome da professora no projeto em que estavam trabalhando, e perguntou se poderia fazê-lo. Era isso que ele estava datilografando quando foi abordado pela diretora da escola.

A expectativa de interação entre os alunos e o professor é reduzida à obrigação de aprender/memorizar conhecimentos pré-determinados como necessários à sua formação. Temos aqui uma outra dimensão desse processo, compreendida sob a ótica do silenciamento: frente ao que escapa a essa expectativa (o comportamento diferente do previsto), irrompe o gesto da diretora, que desconsidera a multiplicidade de sentidos, não convergentes, que produzem efeitos no “Um” (“Um” jeito certo de se comportar na aula, por exemplo). Gesto autoritário: represa o sentido, silenciando outros possíveis.

Em certo sentido, poderíamos considerar que a diretora estaria ajudando a professora, ao convocar o aluno a prestar atenção na oficina ministrada por ela. Essa ilusão, porém, espatifa-se frente a uma análise da política do silêncio (censura) imposta: esvaziar o espaço de enunciação do aluno implica impedir que ele sustente outro discurso. Se tivesse espaço para mostrar que estava participando da oficina, haveria uma ruptura significativa na relação de sentidos: no caso, “fazer outra atividade” (datilografar) durante a aula deixaria de ser significado como “falta de comprometimento”, para significar “habilidades múltiplas”. Temos aqui outro descolamento entre ensino escolar e vida real: a regra de prestar atenção, única e exclusivamente, à aula é tão artificial e desvinculada da realidade, que deixa do lado de fora da vida escolar uma habilidade tão fundamental nos dias atuais.

No limite, o que é silenciada é a prática pedagógica da professora, simplesmente tratada como alguém incapaz de “controlar” os alunos e, pois, dependente da intervenção externa da diretora. Discutiremos esse ponto adiante.

3.3 “Você não vai mais dar aulas aqui porque não tem licenciatura em Letras”

Alguns dias depois de protocolar o pedido de autorização junto à Diretoria de Ensino, para que a nova professora, doutora na área (porém não graduada) pudesse iniciar sua prática em sala de aula, a diretora da

escola lhe disse que a resposta oficial demoraria um pouco, mas, “oficiosamente”, sabia-se que a autorização seria obtida. Por isso, o trabalho da nova contratada iniciou no dia seguinte.

Duas semanas depois a escola resolveu, de súbito, demitir a nova professora. O motivo alegado: “você não vai mais dar aulas aqui porque não tem licenciatura em Letras”. E foi essa a explicação que os alunos receberam, quando perguntaram o porquê de sua saída repentina.

Temos aqui um bom exemplo da diferença de funcionamento entre silêncio e implícito: “O silêncio e o implícito não são a mesma coisa [...] O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007a, p.102). Se a nova professora foi demitida porque “não tem licenciatura em Letras”, poderia ficar subentendido/implícito que ela enganou a escola. Afinal, um motivo que poderia ter sido alegado na sua contratação entra como justificativa para sua demissão (que demandaria um fato novo, não algo já sabido).

O “que é apagado, colocado de lado, excluído”, funcionando como política do silêncio, é que a permanência desta professora na escola visibiliza questões até então apagadas na rotina escolar: a falta de biblioteca (ela levava à escola materiais de seu acervo pessoal para poder trabalhar a língua na perspectiva de autores como Possenti, Orlandi, Lagazzi etc.), a falta de laboratório de informática e de outras condições para que os educandos possam ter uma relação mais direta com a pesquisa e, sobretudo, a falta de uma metodologia inovadora no sentido de romper com práticas normativo-prescritivas no tratamento de dispositivos de leitura/escrita, fazendo emergir outra relação com a língua (e, pois, com o conhecimento).

4. Palavras “finais”

Concordamos com Gallo (2008): o fecho é arbitrário, porém necessário. É arbitrário porque várias outras questões pertinentes não cabem neste artigo; ficam em aberto, para trabalhos futuros. É necessário, pois, após as análises, somos convocados a responder à questão proposta.

Investigamos o processo de significação da palavra “inovação”, em sua relação com “conservadorismo”. Entendemos que há uma articulação (contraditória) entre eles: a escola é inovadora, no entanto, não se desprende de ideais conservadores/ autoritários. O tratamento dado ao processo de leitura/escrita se esquia da “instabilidade, equívoco, movimento, pluralidade” (ORLANDI, 2017, p. 207), constitutivos da

linguagem. Movimenta/direciona um tipo de relação com o conhecimento artificial, fragmentado, descolado do real da linguagem. Não é à toa que os alunos apresentam dificuldades para interpretar textos, passam a limpo textos corrigidos, mantendo problemas apontados, muitas vezes têm dificuldade de se concentrar nas aulas e “entender” as instruções que receberam.

Aprofundando em teoria o que praticamos em nossas análises, o que é aparentemente evidente para o sujeito não o é para toda e qualquer posição histórica em dada sociedade, em dado momento histórico. O sentido é histórico e depende da posição discursiva: o(s) sentido(s) é/são efeitos entre sujeitos. Questionamos, portanto, a transparência do sentido, pensando-o em sua relação com a articulação entre língua, sujeito e história. O discurso não é transparente (também) porque sujeitos não são transparentes nem mesmo para si próprios (por isso, a contradição, também constitutiva). É por isso que recusamos pensar *qual* é o sentido/ significado de um texto/situação: interessa-nos entender *como* tal sentido é possível em condições específicas. O que implica estudar os mecanismos (processos, funcionamentos) que constroem evidências para a posição discursiva ocupada pelo sujeito.

Portanto, inevitavelmente, desnaturalizamos a noção de “inovação”, perguntando por seu funcionamento e efeitos (ao invés de significá-la a partir de determinada posição discursiva e, frente à frustração com as práticas pedagógicas analisadas, recusá-la, dizer simplesmente que a escola *não* é inovadora), e, ao mesmo tempo, damos a ver um ensino de língua portuguesa pautado por um ideal de transparência da linguagem, que se inscreve em determinada posição discursiva (normativo-prescritiva) e apaga (coloca para fora, “esquece”, silencia) outras posições possíveis. Na Análise de Discurso, há um batimento constante entre teoria e práticas.

Boas intenções, competências comunicativas e interações não garantem o efeito de um discurso: determinações históricas e linguísticas limitam os efeitos, entretanto o controle não é completo. É complexa a relação entre sujeitos, discursos e condições de produção, e derivas inesperadas são produzidas.

Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 158), “o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa”. As determinações que produzem a ilusão de que o sentido está nas palavras funcionam na forma de pré-construído (encaixe de dizeres da ordem do já dito no intradiscurso) ou de discurso transversal (a relação do sujeito com esses dizeres). São elementos do interdiscurso¹⁶, que determinam o sujeito e são reinscritos em seu discurso, produzindo a ilusão referencial de que

escolhemos nossas palavras e seus significados¹⁷ (como se houvesse uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e mundo).

A escola cujas práticas analisamos incorre nessa ilusão referencial. Há todo um trabalho voltado ao fechamento dos sentidos em direção única (seja nas aulas gramaticais, seja na expectativa de que o aluno só estaria prestando atenção na aula se tomá-la como atividade única e seguir fielmente as instruções do professor, seja na demissão da nova professora). Não é à toa que, ao adaptar a casa alugada para abrigar a escola, o que antes era uma biblioteca foi transformado em sala de aula: “biblioteca [sic] incluindo a adega, viraram salas de aula” (documento apresentado ao MEC para o reconhecimento como escola inovadora. Neste mesmo documento não consta nenhum outro cômodo da casa que tenha “virado” biblioteca). O lugar onde os estudantes pode(r)iam praticar a pesquisa (a autonomia, a investigação de questões que lhes importam, o acesso a conhecimentos que recortam como significativos) foi substituído por mais um espaço onde o sujeito-professor ensina (“detém o saber”) e o sujeito-aluno aprende (acessa o saber já-dado como importante).

A inovação atinge a superfície dos sentidos: a professora que leciona na escola dedica seu tempo, empenho e energia elaborando aulas “divertidas”, com “cadernos coloridos”, nutrindo uma relação “afetiva” com seus alunos; a diretora despense uma dedicação nem sempre comum nas escolas (“fiscalizar” os alunos não é tarefa fácil). No real dos sentidos, porém, o discurso pedagógico é determinado por pré-construídos que sustentam práticas autoritárias (que fecham os sentidos no “Um”): os alunos não têm acesso a papéis em que possam traçar uma relação entre texto e autoria, para ocupar um papel social determinado por um tipo de relação mais produtiva com o conhecimento. São eles os “papéis em branco”, a serem preenchidos com conhecimentos “corretos”.

Retomamos uma citação de Possenti (2014, s/p), instalada (talvez timidamente) em uma das notas de rodapé do seu artigo: os alunos devem “ler para compreender, e, principalmente, para aprender a olhar para a língua (as palavras, a grafia, a sintaxe...). Nunca mais escrever redações, mas apenas textos tais como se escrevem na vida real no mundo da escrita”. Fazemos nossas as palavras finais de seu artigo: “caso contrário, o futuro não é promissor”.

Referências bibliográficas

APPIAH, K. A. (1991). *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.

- AUROUX, S. (1998). “A escrita”. In: _____. *A filosofia da linguagem*. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Editora da Unicamp, p. 63-93.
- _____. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- FÁVARO, Tatiana. Eni Orlandi fala sobre análise de discurso e linguagem em entrevista. *Globo Universidade*, 5 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/Cp4K7w>>. Acesso em: 31 de outubro de 2016.
- FERREIRA, A. C. F. (2015). “O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia”. In: *Entremeios*, v. 11, p. 75-98.
- GALLO, S. L. (2008). “Autoria: função do sujeito e efeito do discurso”. In: TASSO, I. *Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória*. São Carlos: Claraluz, p. 205-214.
- LAGAZZI, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes.
- _____. (2010). “Texto e autoria”. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.). *Discurso e Textualidade*. Campinas, Pontes, p. 81-104.
- OLIVEIRA, L. E.; BARBOZA, G. M. O. (2013). “Marquês de Pombal e a Instituição do Ensino de Português no Brasil”. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, p. 17-24.
- ORLANDI, E. P. (2001). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2003). “Colonização, globalização, tradução e autoria científica”. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: mídia, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes.
- _____. (2007a). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. d. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (2007b). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes.
- _____. (2008). “Silêncio e implícito: produzindo a monofonia”. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Editora RG.
- _____. (2009). Eduardo Carlos Pereira: gramática e religião ou o sujeito do saber gramatical In: ORLANDI, E. (Org.). *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG.
- _____. (2010). “A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade”. In: *Rua*. v. 2, n. 16. Disponível em: <<https://goo.gl/dUyf3Y>>. Acesso em: 05 de setembro de 2018.
- _____. (2011). “Os sentidos de uma Estátua: Fernão Dias, individualização e identidade Pousoalegrense”. In: _____. *Discurso, espaço, memória –*

caminhos da identidade no Sul de Minas. ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.): Campinas, Editora RG.

_____. (2012a). Processos de significação, corpo e sujeito. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP. Ed. Pontes.

_____. (2012b). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.

_____. (2013). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

_____. *Eu, Tu, Ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. (2009 [1988]). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

POSSENTI, S. (2005). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 14. ed. Campinas, SP. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil.

_____. (2014) “Teses para o sucesso escolar; Oito princípios podem nortear a atuação do professor de português numa escola”. In: *Língua Portuguesa*, nº102, p.18-21.

_____. (2014). “Ingredientes para o aprendizado”. *Língua Portuguesa*, Segmento, Ano 9, nº 105, p. 22-23. Disponível em: <<https://goo.gl/GCQmTf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (2011). “Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das idéias linguísticas”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 53, n. 2, p. 197-217. Campinas: IEL/UNICAMP.

Palavras-chave: Análise de Discurso , Educação, Ensino de Língua Portuguesa.

Keywords: Discourse Analysis, Education, Teaching of Portuguese Language.

Notas

* Professora e pesquisadora (pós-doc) no Mestrado em Linguística da Unifran.

** Professora permanente e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN).

¹ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 31 de agosto de 2018.

² Para uma análise sobre o cidadão-analfabeto, ver VIEIRA DA SILVA (1996).

³ Professor no IEL/Unicamp, vem investindo há anos em trabalhos nos quais propõe práticas escolares para o tratamento da Língua Portuguesa.

⁴ Docente no IEL/Unicamp e pesquisadora no Labeurb/Unicamp, tem trabalhos significativos nas áreas de História das Ideias Linguísticas e na Análise de Discurso.

⁵ Uma das fundadoras da Análise de Discurso, trabalhou conceitos fundamentais envolvidos em práticas docentes na área de Língua Portuguesa.

⁶ Pesquisadora no Labeurb/Unicamp e docente de graduação e pós-graduação no IEL/Unicamp, trabalhou na compreensão da autoria.

⁷ Especializada em Aquisição da Linguagem e Análise de Discurso, tem trabalhos produtivos sobre escrita/autoria na escola.

⁸ Professora do Departamento de Letras da Universidade Católica de Brasília, trabalha com Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas, Lexicografia Discursiva e Ensino de Língua Portuguesa.

⁹ Solange Gallo, analista de discurso, é professora na Unisul e vem se dedicando a trabalhos sobre autoria e ensino de escrita.

¹⁰ Professora do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/Unicamp, vem trabalhando com o quadro teórico da Análise de Discurso.

¹¹ Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3pha8z8>>. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

¹² Por questões metodológicas, optamos por tratá-la em terceira pessoa.

¹³ “Pierre Achard caracterizou esse movimento de retirada provisório da questão do sentido e da vontade de interpretar, lembrando o provérbio chinês ‘Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo’” (PÊCHEUX, 2007, p.54). Ou seja: a proposta é, ao invés de limitar o olhar ao gesto de designação (“o dedo”), tratar a relação entre significante e significado. Essa relação não é fixa, automática, engessada: língua, sujeito e história se articulam num movimento incessante de produção de sentidos.

¹⁴ Sobre o processo de institucionalização do ensino de português no Brasil, cf. Oliveira e Barboza (2013).

¹⁵ Faço aqui um desabafo, agora na posição de professora, por isso em primeira pessoa: sinto-me envergonhada por ter paralisado frente à situação. Permite a interferência da diretora na minha oficina, ao me calar. Naquele momento, não fui capaz de me posicionar, de romper o autoritarismo daquele gesto.

¹⁶ É a “memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem”. “A memória discursiva [ou interdiscurso], horizonte do já-dito, se constitui pelo esquecimento, no qual ‘fala uma voz sem nome’ (Courtine). Aquela em que ‘algo fala antes, em outro lugar e independentemente’ (Pêcheux), produzindo o efeito do já dito” (ORLANDI, 2010, p. 8-9).

¹⁷ O processo de individuação do sujeito é teorizado por Orlandi. Ver, dentre outros: 2011, p.13-34; 2012a, p. 83-96 e 2013, p. 13-14.