

O DISCURSO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO LDP: SENTIDOS DE LÍNGUA E DE SUJEITO LINGUÍSTICO

Louise Medeiros Pereira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante de um país heterogêneo como o Brasil, caracterizado pela diversidade regional, cultural, econômica, e, também, linguística, que afeta diretamente a educação brasileira, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando uma prática educativa adequada às necessidades desta realidade brasileira. Sendo assim, a intensificação do discurso de respeito à diversidade é, desde então, largamente disseminada nos documentos oficiais, defendendo-se, notadamente nos PCN-Língua Portuguesa, o respeito, também, à diversidade linguística, já que, no Brasil há uma grande diversidade de formas de se falar as quais devem ser conhecidas e respeitadas. (BRASIL, 1998, p. 82)

Desta forma, observa-se que o discurso da variação, nos documentos, é perpassado pelo discurso ético (respeito às diferenças) produzindo efeitos de sentidos que se refletem na elaboração dos Livros didáticos, uma vez que estes são historicamente comprometidos com o discurso oficial, buscando materializar suas aspirações e tendem a reproduzir sentidos advindos de lugares previamente ocupados pelos sentidos oriundos do discurso oficial, filiando-se, assim, a uma mesma Formação Discursiva. Sendo assim, levando em consideração que tanto os documentos oficiais quanto os Livros didáticos irrompem como ferramentas veiculadoras de sentidos e de representações, levantou-se a seguinte questão: qual a imagem de língua e de sujeito (usuário da língua) que o discurso do LDP produz?

Inserida no campo da Análise do Discurso de linha francesa, que vê a prática de linguagem como processo de produção de sentidos, objetivou-se, de modo geral, investigar de que maneira o discurso oficial da diversidade linguística brasileira, que é perpassado pelo discurso ético, se materializa em um LDP destinado 6º ano.

Sendo, pois, a Variação Linguística um tema propício à reflexão sobre os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre a língua como objeto real e a língua como objeto do conhecimento, entre a diversidade e o desejo de unidade e, sendo também um tema largamente mencionado nos PCN-Língua Portuguesa para que se possa combater a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua, (BRASIL, 1998, p. 59), objetivou-se, de modo específico, analisar efeitos de sentidos sobre a língua e o sujeito linguístico (usuário da língua) que o discurso do LDP produz.

CONHECENDO O “DISPOSITIVO DE INTERPRETAÇÃO”

A análise do discurso de linha francesa, campo do saber na qual esta pesquisa se insere, possui um dispositivo próprio de análise constituído por alguns conceitos, que, segundo Ferreira (2007), “permitem descrever e mapear a experiência no campo do discurso”. Tais conceitos, segundo a autora, têm um valor operacional na teoria e passam a significar de modo singular pela apropriação que cada analista faz deles e pela forma como os mobiliza em cada prática de análise. O “dispositivo de interpretação” mobilizado nesta pesquisa constitui-se de alguns conceitos comentados a seguir:

Texto e Discurso: algumas considerações

Para compreender a noção de discurso, para a Análise de discurso de linha francesa, é preciso pensar primeiramente na noção de texto, que, sendo o lugar por meio do qual o discurso materializa-se, deve ser pensado como unidade de análise; lugar onde é possível observar o funcionamento do discurso, pois é no texto, em sua forma material, que se encontra a ponte de acesso ao discurso. (ORLANDI, 2001).

O discurso, por sua vez, manifestando-se linguisticamente por meio do texto, encarna-se em uma forma material, que, resultante da articulação da língua com a ideologia, possibilita o acesso e a compreensão do funcionamento discursivo. Deste modo, o discurso é uma prática que coloca em jogo um processo de produção de sentidos onde o linguístico articula-se ao sócio-histórico. Segundo Orlandi (2001, p. 21), o discurso é “feito de sentidos entre locutores”, uma vez que as relações de linguagem implicam em relações de sujeito e de sentidos. Deste modo, o discurso é tido como um objeto sócio-histórico, e o sentido que produz está relacionado ao tempo e ao espaço das práticas sociais e discursivas do homem.

Neste âmbito, Pêcheux (1990) concebe o discurso como estrutura e acontecimento, como o linguístico em uma intrínseca associação com a história, que rompe os sentidos estabelecidos: não é um “aerólito miraculoso”, independente do social, ao contrário “[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 56)

Desta forma, na concepção da AD, o discurso depende das filiações históricas e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, uma vez que tais filiações históricas se organizam em memórias, que produzem sentido em um momento histórico. Neste contexto, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.” (ORLANDI, 2001, p. 43), Tal memória, que permeia a produção e o funcionamento dos discursos, é caracterizada por De Nardi (2003, p. 78) como “lugares de dizer em que os já-ditos se assentam esperando o momento de retornarem pelo discurso.”

Estes movimentos interdiscursivos, que segundo Pêcheux (1990, p. 53), possibilitam os deslocamentos dos sentidos, permitem ao enunciado a mobilidade de tornar-se outro diferente de si mesmo e, então, a produção discursiva embora instaure uma “dispersão”, devido à materialidade repetível do enunciado, permite o estabelecimento de uma regularidade entre certos enunciados, que, apresentando características semelhantes entre si, diferenciam-se de outros enunciados que não as contêm.

Sendo assim, todo enunciado constitui-se de *singularidade* e *repetição*, ou seja, ele é único a cada nova aparição e mantém correlação com outros enunciados. Portanto, a AD deve procurar identificar as regras que constituem o funcionamento discursivo, ou seja, procurar encontrar as regras que definem as condições de existência dos acontecimentos discursivos, as regularidades dessa dispersão de acontecimentos. Com base nesta possibilidade de identificação das regularidades no funcionamento do discurso, surge a noção de Formação discursiva (FD). O tópico a seguir tratará deste conceito - (FD) - e de interdiscurso - ambos muito importantes para a análise.

A noção de formação discursiva e interdiscurso: um percurso nas três épocas da AD

O conceito de Formação Discursiva foi significativamente reformulado e revisado por Pêcheux e é considerado central para o desenvolvimento do “edifício teórico” da AD, como afirma Gregolin (2007), uma vez que, por meio das “reconfigurações” desse conceito, ele trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso. De acordo com a autora, as transformações do conceito de FD são percebidas, principalmente, nos trabalhos de Pêcheux posteriores a 1980, nos quais ele “produz deslocamentos e abre várias perspectivas para rediscussão: as redes de memória, os trajetos sociais dos sentidos, as materialidades discursivas, enfim, a articulação entre FD, memória e história.” (GREGOLIN, 2007, p. 155).

Inicialmente, os discursos eram concebidos como estruturas homogêneas, estáveis, a serem armazenados e registrados conforme as coincidências de enunciados.

Neste âmbito, a FD foi definida, inicialmente, como:

aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocução de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Todavia, este conceito de FD, de cunho fortemente ideológico, é reformulado por Pêcheux quando a noção de máquina estrutural fechada começa a explodir com o conceito de heterogeneidade. De Nardi (2003) afirma que, até então, a FD era pensada como um bloco homogêneo de tomada de posições, um campo de saber encerrado em seus próprios limites, até que a consideração de uma heterogeneidade constitutiva para a mesma passa a ser reconhecida.

Aqui, os discursos e as FDs já não são vistos como homogêneos e a definição de Formação Discursiva é reformulada por Pêcheux (1990, p. 314), o qual passa a considerá-la não como espaço estrutural fechado, uma vez que é “constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’.” O discurso, pois, é “pensado sob o signo da heterogeneidade”. Conforme afirma De Nardi (2003, p. 74), “o diverso, então, infiltra-se nas fronteiras da FD para lhe dar um novo formato, agora marcado pela contradição e pela pluralidade.”

É nesse aporte que se instaura a noção de *interdiscurso*, introduzida, segundo Pêcheux (1990, p. 314) para designar “o exterior específico” de uma FD. Para De Nardi (2003, p. 77), “[...] o interdiscurso representa uma dimensão não-linear do dizer [...], sua verticalidade, fazendo-nos

ingressar no campo do pré-construído, do já-dito para o qual o sujeito se volta ao identificar-se com a FD a partir da qual construirá seu discurso.” Ou seja, as FDs, “regionalizações do interdiscurso” – Orlandi (2001, p. 43), são desenvolvidas no interior do interdiscurso, que as afetam diretamente, uma vez que elas são instáveis, heterogêneas, têm fronteiras fluidas e, portanto, constituem-se pela contradição.

Vista sob o prisma de suas contradições e intimamente relacionada à ideologia, afirma De Nardi (2003, p. 74),

a formação discursiva passa a comportar, no entendimento dos teóricos do discurso, simultaneamente, identidade e divisão, um duplo caráter que, para Pêcheux (1975 (1997, p. 192), se deve ao fato dela não existir senão sob a modalidade da divisão, ou seja, de ser a contradição o lugar de sua realização.

Sendo assim, as FDs, embora apresentem uma regularidade característica, não podem ser consideradas homogêneas, pois possuem fronteiras frágeis que permitem a penetração de discursos oriundos de outras FD, com os quais se relacionam harmônica ou conflituosamente. Embora sendo constitutivamente heterogênea, De Nardi (2003) afirma que ela não deixa de ser o lugar de constituição do sentido, ao contrário, os sentidos dependem de relações constituídas nas/pelas FDs, já que estas se relacionam diretamente ao interdiscurso.

Portanto, o tópico que segue discorrerá sobre o funcionamento do discurso dos PCN com o intuito de identificar a regularidade da FD à qual este discurso se filia, já que, posteriormente, será analisado como este discurso oficial se materializa no discurso do livro didático de português e quais os efeitos de sentidos produzidos nessa movimentação de sentidos.

O DISCURSO DOS PCN E A QUESTÃO DA HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA E DO SUJEITO

Os PCN surgem em uma época marcada por rápidos progressos científicos e tecnológicos que definem novas exigências para os jovens que entrarão no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Desta forma, diante da necessidade de tornar menos agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social, os PCN sobressaem-se como uma referência curricular nacional, necessária à educação brasileira, conforme é afirmado nas considerações preliminares do documento. De acordo com Silva (2007, p. 149-150),

os PCNs, produzidos na década de 1990 e resultantes de condições de produção específicas, evidenciam movimentos econômicos e sociais de um tempo que demandava, obrigava mesmo, o Estado a assumir a questão da língua como uma questão do Estado, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pela tecnologia e pela informação e, ao mesmo tempo, enfrentar velhos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo e a universalização da educação fundamental [...]

Para tanto, foram elaborados “procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”, (BRASIL, 1998) a fim de permitir maior acessibilidade ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Neste âmbito, Santiago (2002) considera o documento paradoxal, já que, segundo a autora, o currículo nacional, ao mesmo tempo em que julga necessário respeitar as diferenças (sociais, culturais, econômicas...), impõe universalidade em relação aos critérios de avaliação, por exemplo. Segundo ela, “[...] contrapõe-se, assim, às discussões acadêmicas que situam a qualidade da educação no campo das relações éticas, políticas e humanísticas, reivindicando um currículo flexível e autônomo, capaz de contemplar a pluralidade étnica, a situação de classe, a diversidade de saberes e as características regionais do país.” (idem, p. 509)

Na primeira parte da apresentação dos PCN, ao discorrer sobre a tensão entre o global e o local, afirma-se a necessidade do reconhecimento da diversidade étnica, regional e cultural por exercerem um papel crucial para chegar à integração da humanidade como um todo. Além disso, afirma-se que “é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida”. (BRASIL, 1998, p. 16)

A educação defendida pelo PCN deve atender, pois, a uma sociedade que cobra desta um posicionamento na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros (BRASIL, 1998, p. 21). Sendo assim, está fundada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver com os outros. Neste último ponto, ressalta-se a importância de o aluno “fortalecer sua identidade e respeitar a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua”.

No entanto, de acordo com Santiago (2002), embora o documento eleja a cidadania como eixo estruturante da educação escolar e enfatize a pluralidade cultural e as diferenças regionais brasileiras, indicando a necessidade de flexibilização para atender tais diferenças, é perceptível indicações no documento que denunciam uma racionalidade conservadora em relação ao multiculturalismo e ao tratamento às diferenças.

Devido ao seu caráter “psicologizante”, centrado no atendimento às diferenças nos aspectos individuais, cognitivos ou psicológicos, há um afastamento da dimensão cultural, bem como da produção social e histórica da diversidade, que, para Santiago (2002) consiste em uma concepção conservadora do multiculturalismo, ou seja, consiste em “visões imperialistas e evolucionistas que nos legaram as doutrinas da supremacia branca e eurocêntrica.” (MCLAREN, 1997 *apud* SANTIAGO, 2002, p. 511) Nesta concepção, o respeito à diversidade cultural é uma falácia, pois, como afirma Santiago (2002, p. 511), “limita-se ao reconhecimento da diferença e a uma postura assimilacionista que entende ser necessário manter os padrões de cultura hegemônica como parâmetro de inserção social.” Sendo assim, embora o documento de apresentação afirme que os PCN não configuram um “modelo curricular homogêneo e impositivo”, Santiago (2002) defende o contrário:

[...] o currículo é visto como campo de disputa da produção de significados onde aqueles que possuem o poder de decisão impõem suas

representações, na seleção de conteúdos, valores, competências e atitudes. O currículo nacional apresenta-se, pois, como uma política de legitimação de *uma* cultura: aquela considerada representativa, verdadeira ou adequada (para não dizer superior) pelos grupos que têm poder suficiente para decidir sobre sua organização e desenvolvimento.

Em especial, no caso dos PCN, os grupos responsáveis pelas políticas educacionais seriam do governo FHC, que apresentam critérios economicistas, eficientistas e produtivistas. Neste contexto, a proposta de um currículo nacional é orientada por uma ideologia de governo, produzida por grupos detentores de poder de decisão; além disso, é direcionada por uma política cultural que não questiona o conhecimento valorizado pelo grupo hegemônico.

Como afirma Apple (2005, p. 59), a política do conhecimento oficial não pode ser compreendida de forma isolada, pois há uma dinâmica ideológica maior, uma vez que a educação está totalmente ligada à política e à cultura. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia. Para o estudioso, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, ao contrário, “ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” Sendo parte de uma “tradição seletiva”, o currículo privilegia uns e desprivilegia outros. Deste modo, é um “campo de disputa nas relações de poder”, onde grupos hegemônicos decidem e imprimem nele os seus significados, cedendo às minorias apenas espaços pontuais nos quais a sua cultura é estudada de forma objetificada, sem expressão concreta nos valores veiculados, nos saberes e nos conhecimentos produzidos (SANTIAGO, 2002, p. 511)

Ainda sobre a noção de currículo, Moreira e Silva (2005, p.8) consideram-no um artefato social e cultural, que, por está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Assim, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo unificado dos PCN não é diferente, segundo Santiago (2002), que o critica tanto pelo seu caráter autoritário quanto pelo tratamento genérico dispensado às diferenças, que, para ela, permanece no âmbito da região e da sociedade, sem preocupação com aspectos específicos dos direitos humanos, das identidades de grupos, culturas, etnias, gênero e outros.

Em concordância, Silva (2007) avalia os PCN como um lugar estratégico em termos político-sociais para se tratar da questão social da pobreza. Para a autora, é pelo estabelecimento de determinada relação entre educação e cidadania que se constitui o lugar de apagamento do social, do político e da própria cidadania. Neste artigo, em que a autora objetiva discutir e analisar os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas propostas pela atual política de escolarização da língua nacional, a autora observa o funcionamento discursivo dos PCN.

Em relação à questão do tratamento da diversidade nos PCN, Silva (2007) analisa que, conforme essa política de escolarização, esta questão é tratada apenas como reconhecimento de necessidades singulares de determinados alunos, onde a história é apagada e a noção de cultura é bastante redutora. Na análise da autora, o discurso da diversidade nos PCN produz um

efeito-sujeito *não-cidadão*, que se caracteriza pela exclusão do mundo do trabalho, dos direitos civis e políticos, mas pela inclusão culturalmente por suas peculiaridades. O discurso dos PCN também produz sentidos em relação à outra posição: a de *sujeito-cidadão*, aquele que apresenta qualificação ao mundo trabalho (SILVA, 2007, p. 153) Neste âmbito,

a Escola integra e qualifica os excluídos pela desqualificação da força de trabalho, construindo um discurso em que as condições materiais de existência se transformam necessidades singulares dos indivíduos e em que as diferenças sociais justificam-se como diferenças de capacidade. Busca-se conciliar os interesses individuais com uma ordem social já normatizada, produzindo um sentido moralizante para o social, determinado por uma concepção idealista de sociedade.

O discurso pedagógico, desta forma, apaga o social e o político que o determinam através da ênfase em noções como as de “interação” e de “cooperação” na desigualdade. (SILVA, 2007) Desta forma, “não exclui apenas o povo da política, mas exclui a política da história, em um movimento de assepsia em que não há lugar para o econômico, o ideológico, para as relações de poder.” Nesta concepção, a escola não educa para transformar as condições sociais e sim para que cada um se defenda dos males da sociedade, através de suas “competências cognitivas” e de suas “habilidades instrumentais”.

Em relação às práticas linguísticas propostas pela atual política de escolarização da língua nacional, a pesquisadora considera importante explicitar e compreender os impasses, conflitos e contradições que marcam a relação entre o objeto real e o objeto do conhecimento, entre a diversidade e a unidade, já que a relação constitutiva entre a produção-transmissão do conhecimento linguístico e a exterioridade histórico-social se materializa em políticas de língua, em metodologias e tecnologias de ensino.

Sendo o Brasil multilíngue e colonizado, a gestão político-pedagógica, a tomada de posição das instâncias de poder face à língua com o objetivo de controlar as práticas languageiras e as forças sociais em jogo, a disciplinarização do sujeito em seus trajetos de memória, foram fundamentais para a criação de um País, de uma Nação, de um Estado. Sendo assim, desde sempre, a administração da heterogeneidade linguística se coloca como condição necessária para *cristianizar-escravizar-colonizar*, para a produção de um real natural-social-histórico homogêneo em que o homem significa e se significa em memórias distintas. (SILVA, 2007)

Segundo a autora, a política de educação do Estado brasileiro formulada na última década do século XX, pelo Ministério da Educação (MEC), de que os PCN são parte, demarca explicitamente a ação do Estado em questões de educação e de língua, aludindo intensamente à Linguística e tomando-a como teoria legítima e necessária para a modernização do Estado e da sociedade.

Nos PCN de Língua portuguesa, logo na introdução, se observam as críticas feitas ao ensino tradicional, dentre elas:

A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão. (BRASIL, 1998, p.18)

Em seguida, os PCN discorrem sobre o esforço em revisar as práticas de ensino de língua, a fim de ressignificar a noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos (que são marcadas pelo estigma social), e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos notadamente construídos para o aprendizado da escrita. Neste contexto, “a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.” (p. 30)

Para Silva (2007, p. 156), a análise empírica dos usos da língua se toma como única sustentação para as atividades de linguagem. Além disso, “toda a história das ideias linguísticas é transformada em ‘mitos’ e ‘crenças’ a serem banidos da escola por um ato individual de conhecimento e de boas intenções.”

Ainda nos PCN língua portuguesa encontra-se a seguinte passagem:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 31)

Sob este aspecto Silva (2007) reflete alguns pontos: primeiramente, afirma que neste sentido tem-se a exigência de um sujeito do conhecimento adequado, pertinente e eficaz na utilização de uma língua, que é tomada como unidade tornada discreta de registros e variedades que reduzem as relações sociais de interlocução a relações comunicativas. As desigualdades, afirma Silva (2007, p. 156), “se legitimam no patamar de uma diversidade homogeneizada e naturalizada.” Ao falar da variedade linguística, “recalca-se o político, dando visibilidade à diferença enquanto inadequação de um sujeito moral a uma situação empiricamente determinada”, conclui a autora.

O segundo aspecto observado por Silva (2007) refere-se à questão da ênfase que se dá nos PCN à variação situacional (de registro), subsumindo as demais variações. Além disso, a autora critica o fato de os PCN partirem do pressuposto que os locutores de outras classes sociais constituem uma classe homogênea, uma vez que “não trazem a questão da significação em relação às diferentes variedades e registros para o debate, sustentando-se na separação entre forma e conteúdo, e, de um outro lugar teórico, denegando o ideológico e o político.” (p.155) Sendo assim, a língua é tomada como sendo perfeita, sem falhas, desprovida de ambigüidade e polissemia.

Um dos objetivos do ensino de Língua portuguesa proposto pelos PCN é

Refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização,

discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998 p. 58)

Todavia, dessas “outras línguas” mencionadas nos PCN, as quais devem ser também valorizadas, quase não há descrição, dado o pouco valor social e político atribuído a elas e aos seus falantes. Contudo, há um imaginário social que as descreve: “[...] uma língua peculiar, interessante, divertida, própria para literatura regional, mas... que não se presta a situações de importância.” (SILVA, 2007, p.149) E é através deste imaginário que o sujeito se relaciona com a realidade e constrói sua verdade. De acordo com De Nardi e Grigoletto (2011, p.123), imaginário sobre línguas refere-se a um “conjunto de dizeres que, sedimentados, apresentam-se para o sujeito como ‘a verdade’ sobre a língua.” Na concepção de Silva (2007), os sujeitos, independente do tipo de língua que utilize, tendem a compartilhar das mesmas verdades sobre a língua, tendem a partilhar as mesmas opiniões, os mesmos julgamentos sobre as diferentes línguas e sobre seus locutores, formando, assim, “um bloco aparentemente homogêneo e coeso” em que uma série de pré-construídos circulam pelas diferentes classes sociais.

Desta forma, compreende-se que o discurso dos PCN está sustentado em uma FD científica, na qual a sociolinguística assume grande poder. Nesta FD, há uma crítica explícita à gramática tradicional e uma defesa da questão da variedade linguística, todavia, as variedades não prestigiadas da língua, nestes documentos, não recebem um tratamento devido e são superficialmente descritas, deixando com que prevaleçam os sentidos de língua advindos do imaginário social, que a representa com grande uniformidade e considerando como parâmetro de adequação a variedade padrão. De acordo com Faraco (2008), toda realidade linguística é heterogênea, híbrida e mutante, todavia, as representações que o senso comum tem da língua é como uma realidade homogênea, pura e estática.

Enfim, pode-se concluir que nos PCN existe um reconhecimento da diversidade constitutiva do português brasileiro; contudo, falta uma consolidação geral que apresente uma descrição mais sistemática da cara linguística do país como um todo.

Considerando assim que a produção de LDPs se orienta por diretrizes oficiais de ensino como os PCN, cabe indagar como o discurso da diversidade se materializa nos LDP: Qual a imagem de língua e de sujeito que o discurso do LDP produz? Que relações mantém com o discurso dos PCN?

A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA E DO SUJEITO NO LDP

Os volumes da coleção *Para Viver Juntos* (PVJ) são organizados por gêneros textuais em nove capítulos, os quais, ao final, apresentam uma seção intitulada *Oralidade*. A presente análise se detém ao capítulo 2 do livro do 6º ano, que aborda o conteúdo Variação linguística, bem como à seção Oralidade subsequente, de acordo com os seguintes procedimentos: a) Descrição-interpretação do capítulo 2 do livro do 6º ano; b) Descrição-interpretação de exercícios que tematizam a relação língua/sujeito, na seção Oralidade; c) Caracterização, a partir destes recortes, das imagens de língua e de sujeito constituídas no discurso do LDP.

SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO NO DISCURSO DO LDP

O capítulo que trata do conteúdo Variedade linguística, no livro do 6º ano, inicia-se com a apresentação de um conto popular escrito por Luís da Câmara Cascudo, que viajou por todo o Nordeste brasileiro e recolheu contos populares, transmitidos e conservados de geração em geração pela oralidade popular. O conto reproduzido, no primeiro momento, é intitulado “O marido da Mãe d’Água”; em seguida, é apresentada uma lenda - “A perigosa Yara”-, de Clarice Lispector, que mantém relações intertextuais com o conto.

Na parte *A linguagem do texto*, reproduzida a seguir, as perguntas enfatizam a questão de que “há muitas formas de expressar as mesmas ideias” (p. 57), sendo assim, destacam as expressões populares utilizadas no texto, questionando o significado das expressões; a intenção do autor ao empregar essas expressões na fala dos personagens do conto; o sentido equivalente das expressões.

Câmara Cascudo e Clarice Lispector basearam-se na mesma história para criar seus textos.

a) Quais são as diferenças entre a linguagem dos dois textos?

b) Por que existe essa diferença?

R: Câmara Cascudo era um folclorista e tinha como objetivo registrar os contos da tradição oral para preservar essas histórias. Por isso, seu texto apresenta marcas da oralidade.

[...] Releia as seguintes frases do conto “O marido da Mãe d’Água”.

a) Qual é o significado das expressões destacadas em negrito nas frases [mais das vezes; era de encantar; aliviado da pobreza]?

b) Qual foi, provavelmente, a intenção do autor ao empregar essas expressões na fala das personagens do conto?

R: Além de procurar documentar o modo como a história foi contada, registrando as expressões utilizadas, ele provavelmente procurou contribuir para a caracterização das personagens por seu modo de falar.

Há muitas formas de expressar as mesmas ideias. Quais palavras do quadro têm o sentido equivalente às expressões em destaque nas frases acima [presepeira, como o Diabo foge da cruz; corisco]?

Na parte de *Produção textual*, ao propor a produção de uma narrativa com características do conto popular (conferir trecho abaixo), o livro afirma que o aluno “deverá empregar uma linguagem representativa falada na região e no período em que se passa a história.” (p. 59) Desta forma, sempre enfatiza a importância da variedade regional como forma de manter a originalidade e a tradição oral do conto, disseminando o discurso da diversidade:

A partir do planejamento, elabore o seu texto. Você deverá empregar uma linguagem representativa da variedade falada na região e no período em que se passa a história.

Na parte destinada à *Reflexão Linguística*, as variedades regionais ainda são o foco. O livro com frequência faz refletir sobre o modo de falar de comunidades distintas, a fim de demonstrar que “o Brasil apresenta diferentes falares” (p.60), conforme atesta a questão a seguir:

Leia a letra de uma canção folclórica chamada “Cuitelinho”.

a) Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário. Por que você supõe terem sido registradas dessa forma?

R: Espaiã, parentaia, bataia, navaia, faia, atrapaia. Elas foram registradas dessa forma, possivelmente, para reproduzir o modo como são faladas na região de origem da música.

b) O verso “As garça dá meia vorta” reproduz um modo de falar comum em seu cotidiano? Como você o escreveria em uma redação escolar?

Resposta pessoal. As garças dão meia volta.

Professor: estimule seus alunos a refletir sobre o modo de falar de sua comunidade, observando de que maneira ele se difere do falar de outras regiões.

Além de proliferar o discurso da diversidade tal qual nos PCN, chamando a atenção para os diferentes falares, o livro dá ênfase ao fato de que “as variedades representam possibilidades expressivas do idioma e somam recursos que podem enriquecer os textos. Não há uma variedade melhor que a outra.” (p. 60) Observa-se, pois, uma visão científica da língua vinculada ao discurso acadêmico bem como ao discurso oficial, que defende como objetivo do ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental, “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.” (BRASIL, 1998, p. 33)

O discurso do livro novamente se aproxima do discurso oficial, agora, ao tocar no ponto de adequação do sujeito: “De acordo com a situação de comunicação e das finalidades do texto – falado ou escrito – o falante escolherá aquela que for mais adequada.” (p.60) Neste ponto, é válido mencionar as indagações feitas por Silva (2007, p. 149) sobre o objeto de conhecimento língua delineado pela Política linguística no Brasil: “Por que se fala tanto em ‘adequação’? Um sujeito adequado linguisticamente? Uma língua adequável às situações?” Estas perguntas fazem refletir que no discurso do LDP, que é sustentado pelo discurso oficial, o sujeito é livre e submisso ao mesmo tempo. Utilizando as palavras de Orlandi (2001, p. 50), “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”.

Ele é livre à medida que deve reconhecer a diversidade de modos de falar, mas submisso por ter de adequar-se, formatar-se, adaptar-se, enfim, conformar-se às situações comunicativas, cuja “referência para a comunicação escrita da língua costuma ser a **norma padrão**,” que é aquela associada à variedade da classe de maior prestígio social. (p. 60) Desta forma, o LDP produz a manutenção do sentido, inscrevendo-se na mesma FD em que os PCN se inscrevem. A questão anteriormente reproduzida, referente à letra da canção Cuitelinho, exemplifica esta afirmação, na medida em que o livro pede para que o aluno reescreva um trecho da letra- “As garça dá meia volta” – utilizando a linguagem “adequada a uma redação escolar”, como também na medida em que pede para identificar as palavras do texto “escritas de um modo diferente do dicionário”. Nos dois quesitos, portanto, há um pressuposto de que o aluno já conhece a escrita padrão e a escrita escolar. A norma padrão é dada como um pressuposto e o livro não considera, de fato, a diversidade cultural, social e linguística dos alunos. Consta-se neste discurso toda uma margem de não-ditos que também significam (ORLANDI, 2001), na qual se projeta a imagem de sujeito linguístico que já domina a norma culta (dicionário, redação escolar.).

Neste capítulo também são objeto de ensino as variedades sociais, que podem ser observadas em um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe, socioeconômica, nível cultural, profissão, idade etc.) e as variedades situacionais, que podem ser observadas na fala de um mesmo indivíduo conforme as diferentes situações comunicativas de seu dia a dia, que optam por utilizar um registro informal ou formal de linguagem, sempre “adequando-se” às situações. Nesta parte do capítulo, os exercícios propostos

fazem supor que todos os jovens, ao conversarem, expressam-se por meio de gírias; que todas as pessoas idosas optam pelo registro formal e, de maneira alguma, pelo informal; que todos os surfistas dialogam por meio de expressões típicas do universo do *surf*, etc. O efeito de sentido produzido é que os sujeitos são imutáveis, que eles não têm a possibilidade de mobilizar-se dentro de uma mesma FD, que eles não podem optar ora por uma variedade ora por outra.

Percebe-se, então, no momento em que o livro trata das variedades sociais e situacionais, um atravessamento do interdiscurso, que introduz, nestes enunciados, novos efeitos de memória, novos dizeres e novos efeitos de sentido de língua e de sujeito, que são tratados como se fossem homogêneos, invariáveis e estáveis. É possível afirmar que, neste momento, há um deslocamento de sentidos já postos, mas não há mudança de FD, ou seja, os sentidos deslizam, mas não a ponto de provocarem uma completa ruptura com aqueles já instituídos.

Em seguida, na parte *Língua Viva*, contraditoriamente aos exercícios propostos anteriormente, há a manutenção dos sentidos de língua e de sujeito produzidos pelos PCN. Veja:

Leia um trecho do texto “Carta a uma senhora”, escrito em 1976 por Carlos Drummond de Andrade.

a) No começo da carta, a menina usou a palavra Mammy para se referir a sua interlocutora. Que tipo de relação entre a menina e sua mãe essa palavra revela?

R: Revela uma relação de proximidade e carinho.

b) Por que no título do texto a mãe da menina é tratada como “senhora”?

R: Apesar de a relação entre mãe e filha parecer próxima, quando a menina escreve a carta estabelece uma nova situação de comunicação, em que o registro escrito parece exigir um tratamento mais formal. Por isso, o uso do tratamento “senhora”.

Aqui, a língua é variável, instável, e o sujeito é heterogêneo, múltiplo, capaz de fazer “adequações de sua linguagem – oral ou escrita – às diferentes situações discursivas, de acordo com o contexto de produção: interlocutores, finalidade, intencionalidade, o meio de transmissão do enunciado e o momento em que é produzido.” (p. 77)

Observou-se, até aqui, que o livro tenta reproduzir o discurso dos PCN, que é o discurso da diversidade, mas, ao mesmo tempo, opera com outros sentidos advindos de uma memória discursiva que trabalha em seu dizer considerando a norma padrão, ainda, como referência. Além disso, produz efeitos de sentido de língua e de sujeitos ora homogêneos e inflexíveis ora heterogêneos e mutáveis.

VARIEDADES REGIONAIS E SOCIAIS: 6º ANO (SEÇÃO ORALIDADE)

A seção Oralidade, no livro do 6º ano, trata das variedades regionais e sociais. Esta inicia com um trecho do roteiro do filme Central do Brasil, que conta a história de Dora, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos e que assume a missão de levar o garoto Josué até o interior nordestino para encontrar o pai, já que sua mãe acabara de morrer.

No trecho escolhido, os personagens Dora e Josué estão a caminho e conversam com um romeiro, uma figura representativa da região do Nordeste, uma vez que nesta é muito comum as peregrinações religiosas feitas por um grupo de pessoas a uma igreja ou local considerado santo, seja para pagar promessas, agradecer ou simplesmente por devoção. No diálogo, o romeiro, que está comendo pedaços de carne-seca, pergunta se Dora e Josué “tão servido”, Josué aceita um

pedaço e o diálogo continua: “Tá certo, é menino que tá se criando! Tá com quantos caju?”. Josué diz sua idade e o Romeiro afirma que com aquela idade, “nove ano”, “comia um boi inteiro se deixasse”.

Os três itens da primeira questão do exercício, reproduzidos a seguir, tratam de aspectos gramaticais:

a) Leia a primeira fala do romeiro [Tão servido?]. *Tão* é a forma reduzida de qual verbo?

R: Estão.

b) Em que pessoa e número esse verbo está conjugado? A que pessoa do discurso ele se refere (primeira, segunda ou terceira)?

R: Na terceira pessoa do plural. Refere-se à segunda.

c) O adjetivo servido concorda em número com tão? Explique.

R: Não concorda: servido está no singular; para concordar com o verbo estão, ele **deveria** estar no plural: servidos.

Na letra “a”, ao destacar a fala do romeiro, o livro chama a atenção do aluno para o uso da forma reduzida do verbo *estar*, utilizada pelo romeiro. Em seguida, questiona em que pessoa e número esse verbo está conjugado e a que pessoa do discurso ele se refere, evidenciando a “mistura” de pessoas gramaticais, já que o verbo está conjugado na terceira pessoa do plural, mas refere-se à segunda pessoa do discurso. Por fim, enfatiza-se o “erro” de concordância do romeiro que emprega o verbo no plural (tão) e o adjetivo (servido) no singular. Desta forma, o discurso do livro produz sentidos de língua como norma, como sistema de regras que **devem** ser seguidas, produz, também, uma imagem de sujeito conhecedor destas normas, consciente do uso das regras.

Constata-se nestas questões uma comparação não explicitada entre a fala do romeiro (errada?!) e uma outra (certa?!), sugerindo, para o aluno, que o romeiro **deveria** falar diferente. Sendo assim, não considera o contexto e o sujeito que fala, ao contrário, trata da norma padrão como a variedade comum, a que o romeiro e o aluno devem aprender.

Em nenhum momento desta questão as regras gramaticais são explicitadas, apontadas diretamente, como: “não devemos misturar os dois tratamentos, de 2ª e 3ª pessoas”; “o adjetivo deve concordar em número com o verbo a que se refere”; todavia, “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)” (ORLANDI, 2001, p. 82) Ou seja, estas perguntas pedem respostas que remetem a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a um “saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres.” (idem, p. 33) Elas pedem respostas óbvias com o intuito fazer os sujeitos pensarem nas regras – não explicitadas, mas notavelmente aludidas.

Ainda no mesmo exercício, os enunciados seguintes enfatizam a questão da diversidade linguística: o livro destaca a expressão, “é menino que tá se criando”, feita sobre Josué, e questiona o que significa, naquele contexto. Neste momento, chama a atenção para a diferença na forma de falar do romeiro, estimulando os sujeitos a reconhecerem os sentidos daquela expressão. Para dizer que Josué é menino que está crescendo, o livro mostra que o romeiro se valeu de uma expressão típica de sua região; o livro ainda deixa aberto que em outras regiões as pessoas se expressariam de maneira diferente para dizer a mesma coisa, como se percebe na pergunta: “Em sua região, para dizer a mesma coisa, como as pessoas se expressariam?”

Na questão seguinte, cuja ênfase recai sobre a frase “Tá com quantos caju?”, a formulação das perguntas do livro faz o aluno refletir, ainda, acerca das diferentes formas de falar, enfatizando que esta expressão utilizada pelo romeiro, embora não usada habitualmente em todas as regiões para perguntar a idade, é perfeitamente entendida por Josué, que responde que tem nove anos. Em seguida, ainda filiado ao discurso da diversidade, o livro estimula os alunos a refletirem sobre expressões típicas da região onde vivem para fazer a mesma pergunta “Tá com quantos caju?”.

Do mesmo modo, na questão seguinte, o discurso do livro mostra-se defensor de que a língua portuguesa não é usada sempre da mesma forma. “Existem variedades próprias de cada região, de cada grupo social, de cada idade, etc.” (p. 153) O enunciado inicia-se com a afirmação de que a personagem Romeiro é nordestina e, em seguida, questiona:

A variedade linguística que ele usa é falada por todas as pessoas do Nordeste? Explique. Para responder, pense na diversidade social e econômica entre os inúmeros grupos que habitam uma mesma região. Resposta pessoal (Grifo nosso)

Observa-se, neste momento, que o livro não deixa que os sentidos dos sujeitos fiquem soltos, ao contrário, direciona-os imediatamente para uma determinada Formação discursiva em que circulam discursos da diversidade social e econômica de uma mesma região. Desta forma, embora esteja classificada como “resposta pessoal”, o livro já realiza um gesto de interpretação, filiando os sentidos de língua a uma rede sócio-histórica determinada, controlando, desta forma, o discurso da diversidade. Os sentidos, como afirma Orlandi (2001, p. 10), “estão sempre ‘administrados’, não estão soltos.”

As questões finais propostas (reproduzidas abaixo), no entanto, contrariam o discurso da diversidade social, econômica observado no decorrer do capítulo, como também o discurso oficial, que é sustentado pelo discurso científico da língua, onde a gramática tradicional é interdita. Antes de iniciar as questões finais desta seção, o livro, em um quadro informacional, enfatiza a importância da “norma padrão” afirmando que “é a variedade usada pelos grupos sociais de maior prestígio que vivem nas cidades”. (Grifo nosso) A oração adjetiva restritiva restringe o uso desta variedade apenas para pessoas da zona urbana, deixando pressupor que nenhuma pessoa que mora no campo é capaz de utilizar a variedade padrão da língua. Novamente, observa-se um efeito de homogeneidade da língua – uma homogeneização da variação – e dos sujeitos e um deslizamento dos sentidos já instaurados pelo discurso oficial:

Leia estas informações [Contidas no quadro informacional mencionado acima].

a) Observe novamente a frase “Tá com quantos caju?”. De acordo com a norma padrão, que palavra dessa frase **deveria** estar no plural?

b) Em que outro trecho das falas do romeiro ele **deixou de usar** o s que marca o plural?

Nesta questão, o aluno não é levado a refletir sobre a ausência do “s” em determinados registros da língua, é apenas convidado a “corrigir o erro” do Romeiro, o que contraria o que vinha sendo defendido: “não há uma variedade melhor do que a outra.” Observe-se que no item “a” o LDP sugere que, a despeito de suas características socioculturais e linguísticas, da norma própria de

sua região, o romeiro deveria usar uma outra norma, a padrão. O mesmo raciocínio vale para “deixou de usar”.

Em relação à outra fala de Josué, “Que que a gente vamos fazer agora?”, a questão seguinte afirma:

Na norma padrão, a expressão *a gente* deixa o verbo na terceira pessoa do singular. Reescreva as falas de Josué, adequando-as a essa regra.

Do mesmo modo que a questão anterior analisada, esta tem a norma padrão como parâmetro, um modelo que **deve** ser seguido, independente de classe socioeconômica, nível cultural, faixa etária, o que contraria o discurso da diversidade social/discurso ético disseminado no capítulo. Este trecho carrega um discurso que remete à memória de ensino tradicional de Língua portuguesa, onde a língua é considerada estável, homogênea, fechada; onde o preconceito linguístico, que advém da classificação certo/errado, privilegia um grupo em detrimento de outro. Ao pedir uma adequação da fala de Josué às regras, o livro desconsidera sua idade (9 “cajus”), sua classe social e econômica, seu nível cultural, fazendo com que o discurso normatizador se sobreponha ao social, ao ético.

Neste sentido, a língua é considerada, primordialmente, como sistema de regras e o discurso da diversidade que estava sendo construído no LDP é atravessado pelo discurso normatizador, que desestabiliza os sentidos da FD, voltando um olhar para a língua pelo ângulo da correção.

Esse efeito da língua enquanto código único, homogêneo é percebido em outra questão, no momento em que se questiona porque as rubricas utilizadas no roteiro do filme Central do Brasil são escritas na linguagem padrão e não em uma variedade falada apenas em uma região ou usada apenas por um grupo de pessoas. O livro afirma como resposta o seguinte motivo:

Porque as rubricas orientarão a realização do filme e é importante que possam ser entendidas por qualquer falante do português (pessoas de qualquer região do país), **sem dar margem a dúvidas ou a dupla interpretação** – e a variedade que, teoricamente, **pode ser compreendida por qualquer falante**, de qualquer região, é a variedade padrão.

O discurso representativo desta resposta sugerida pelo livro, que é o discurso estruturalista, remete a um dizer que afirma que as pessoas se comunicam através de uma estrutura linguística, de um sistema de traços invariantes. Nesse sentido, o discurso do LDP, imbuído por dizeres de uma FD estruturalista, produz efeitos de sentidos de uma língua única, ideal, transparente, sem variação – uma *língua imaginária* – e de um sujeito linguístico transparente, capaz de dizer e compreender tudo, sem embaraços. Observa-se, aqui, portanto, uma negação da variedade, da diversidade linguística e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação discursiva científica, a que o discurso do PCN se filia, apresenta dizeres da sociolinguística como fato estruturante, sendo assim, defende a questão da abordagem da

Variedade linguística para o ensino de língua. O discurso do LDP analisado, por sua vez, que se apropria de um já-dito presente na Formação discursiva em que os PCN se inscrevem, tendem a repetir os mesmos sentidos produzidos nesta. Sendo assim, o trabalho discursivo operado pelo LDP possui papel preponderante diante do ensino de língua, uma vez que, por ancorar-se em um discurso oficial, historicamente concebido como verdadeiro, apresenta-se incontestável e, logo, detentor de poder. Nesse sentido, dissemina representações e constrói um universo simbólico que contribui para a construção de um imaginário de língua.

Com outras palavras, o discurso LDP analisado neste trabalho concretiza o discurso oficial do respeito à diversidade, ou discurso ético, como também veicula o discurso oficial da unidade, incorporando a premissa de que o sujeito deve respeitar as diversidades, que é marca cultural do país, ao mesmo tempo em que deve adequar-se aos parâmetros curriculares comuns, o que contribui para construção da unidade. Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do LDP são frutos de um já-dito que ecoa neste discurso instaurando sentidos de língua e de sujeito já autorizados pelo discurso oficial, todavia, há passagens em que os sentidos de língua e de sujeito são ressignificados no LDP.

Observou-se que na coleção coexistem dois discursos que se contradizem numa mesma FD: o discurso da diversidade / ético e o discurso normativo / da unidade. Através de movimentos interdiscursivos, percebe-se por um lado a representação de língua instável, heterogênea, que comporta a diversidade enquanto fato estruturante. Por outro lado, o livro representa a língua enquanto sistema de regras, enquanto código, enquanto conjunto de normas, afirmando que a norma padrão é a variedade que é entendida por todos os falantes e propondo exercícios em que o aluno deve passar a fala de uma variedade regional para a padrão, disseminando a ideia de que esta é a indicada para a conquista de um falar “adequado”. Por um lado, representa um sujeito usuário da língua da diversidade, que reconhece diversas formas de falar e que faz adequações de sua linguagem às diferentes situações comunicativas; por outro lado, representa um sujeito da língua conhecedor da norma-padrão, consciente do uso das regras em qualquer situação.

Nota-se, por um lado, um eco do discurso oficial produzindo efeitos de sentido de língua heterogênea, instável, por outro, o livro fez deslizar os sentidos pelo atravessamento do interdiscurso, fazendo ecoar o discurso da gramática normativa, segundo o qual aprender língua portuguesa equivale a aprender normas, formas, tomar consciência de um processo como se este processo fosse meramente cognitivo e, portanto, transparente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DE NARDI, F. S. & GRIGOLETTO, E. **Entre o desejo da unicidade e o real da língua**: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In: SCHONS, C. R., CAZARIN, E. A. Língua, escola e mídia. Passo Fundo: Editora da UPF, 2011, p. 119-143.

DE NARDI, F. S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In: Organon, Instituto de Letras. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, vol. 17, nº 35, 2003.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do Discurso no Brasil**: notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, João Bosco dos (orgs) **Percursos da análise do discurso no Brasil**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 11-22.

GREGOLIN, M. R. V. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido**: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, L. R. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007, p. 155-168.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da língua portuguesa**. In: Portal da Estação da Luz da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.poesis.org.br/files/mlp/texto_3.pdf. Acesso em: 09 de janeiro de 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____; SOUZA, T. C. C. **A língua imaginária e a língua fluida**: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (org.). Política linguística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.

PÊCHEUX, M. **A análise de discurso**: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

SILVA, Mariza Vieira da. **A escolarização da língua nacional**. In: ORLANDI, Eni P. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 141-161.