

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**EDEINA RODRIGUES**

**MEMÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA:  
O DISCURSO DA ESCRITA NA ESCOLA**

**CÁCERES-MT**

**2019**

**EDEINA RODRIGUES**

**MEMÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA:  
O DISCURSO DA ESCRITA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

**CÁCERES-MT**

**2019**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

RODRIGUES, Edeina.

R696m Memória Discursiva da Língua: O Discurso da Escrita na Escola /  
Edeina Rodrigues – Cáceres, 2019.

77 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado  
Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de  
Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientadora: Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

1. Língua. 2. Discurso. 3. Escrita. 4. Escola. I. Edeina Rodrigues.

II. Memória Discursiva da Língua: O Discurso da Escrita na Escola.

CDU 81-11

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**EDEINA RODRIGUES**

**MEMÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA:  
O DISCURSO DA ESCRITA NA ESCOLA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.(a) Dr.(a) Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira  
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

---

Prof. (a) Dr.(a) Albano Dalla Pria  
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

---

Prof. (a) Dr.(a) Marlon Leal Rodrigues  
Avaliador(a) Externo(a) – PPG/UEMS

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Às memórias de parcerias de trabalho (in memoriam) Márcia Tereza Monteiro Bastos pelos profícuos diálogos que tínhamos ao final do expediente sobre as metamorfoses humanas a partir de Kafka, e à de Solange Pozzobom pela delicadeza que tinha o poder de fortalecer toda a equipe!

À minha mãe Maria Canhet Rodrigues, Dona Cota, que me ensinou a arte de amar! Sonhar e apreciar a leitura e o estudo de leitura e de língua portuguesa!

Especialmente a pequena e aos pequenos: casos de amor incondicional!

Yanne B. Martins que ouviu a primeira leitura das sequências discursivas dos contos e logo fez a sua, aos cinco anos de idade, ainda sem saber ler, expondo sua memória de língua a partir dos contos de fada!

Gabriel S. Silveira que me ensinou a levantar cedo e espantar a preguiça!

José Lucas C. C. Gonçalves que me ensinou a “pegar firme” para terminar logo, como aprendeu com a sua professora, Além de “explicar” para mim o que é um conto de príncipe encantado ou de a princesa e o sapo!

## OUSAR

É preciso ousar pensar por si mesmo conforme afirma Michel Pêcheux!

É preciso ousar sonhar!

Acreditar! Arriscar todo o conforto de 20 anos à frente de uma sala de aula, já totalmente atravessada pela ideologia do Estado, crendo estar a fazer o melhor ensino de língua portuguesa. Crendo que as práticas de políticas de ensino de língua portuguesa fazem o seu melhor. Crendo que o currículo está perfeito.

E então aparece uma pulguinha atrás da orelha dizendo, incansavelmente, que há algo errado nesse enredo perfeito. O que faz os alunos não escreverem e lerem conforme se deve, isto posto que dentro do tempo que deveriam fazê-lo com precisão.

É uma ousadia sonhar com uma resposta! Retornar aos bancos universitários para rever a literatura estudada com o objetivo de identificar um norte para solução do problema que persiste. Este retorno não se dá com a facilidade sonhada!

É preciso ousar! Sonhar! Acreditar! Lutar incansavelmente! Ler, ler, ler, ler, ler...! Pensar! Repensar, re - pensar...! Escrever, reescrever, re - escrever a história contada e acreditada de um aluno que não sabe, que não tem interesse, não se esforça, não tem base, ou seja, é de uma base deficitária, também não tem família que o incentive a estudar, que não gosta de ler, etc., etc., etc., ...! É preciso ousar!

Não desanimar diante às dificuldades/limitações em escrever o texto com a cientificidade que a academia exige, a considerar que nunca mais escreveu por si mesma. Apenas copiou, repetiu tal qual o papagaio que repete sem consciência do dizer, nem do que diz. É preciso ousar! Atravessar esta ponte entre a prática e a práxis!

Re- ver o olhar sobre o aluno, sobre o professor, sobre a escola e o Estado, sobre as políticas propostas para o ensino de língua portuguesa e a Educação. Ousar! Ousar enxergar o maniqueísmo do Estado sobre as relações institucionais no espaço escolar. Enxergar-se como peça desse quebra-cabeça montado pelo Estado a fim de disfarçar a ideologia imposta pela classe dominante à classe dominada, fazendo esta acreditar-se errada, imprópria, ignorante, devendo, por isso ceder às exigências do Estado de direito e DEVERES! É preciso ousar, ousar refutar a tudo isso colocado e sonhar, pensar, ver, enxergar, fazer diferente! É preciso ousar pensar por si mesmo!

A minha gratidão à professora Eliana de Almeida, que ousou acreditar em alguém que não oferecia grandes possibilidades, mas deu a esta pessoa a possibilidade de ousar sonhar!

Minha admiração por despertar em mim a ousadia!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo zelo em minha vida;

Às minhas irmãs Pascoalina, Sandra, Jussara, Conceição e Gerusa!

Ao meu irmão João e cunhada Rosa por torcerem por minha alegria!

Ao meu cunhado José Ribamar, pelas orações por minha realização!

À Taila e João Gabriel que estão começando sua vida escolar!

À Caroline Rodrigues que me impulsiona a ir além...!

À Dona Lourdes, que acolhe, ampara, incentiva...!

Às minhas amigas-irmãs Clarice, Cleide, Dezuíta, Dulcineia, Eliana, Leonice, Luzia, Marli, Odete, Silvana, Vânia e Zenira!

Aos novos presentes de Cáceres: Eliane Dalcico e seu esposo Paulo, a acolhida de vocês foi fundamental para minha estabilidade na fé, na coragem, nas teorias e na vida!

Às fiéis escudeiras de casa compartilhada: Valdirene Cavichioli e Maria de Fátima Conceição, só foi possível vencer esses dois anos com apoio de vocês. Compartilhamos além da casa, nossas vidas, nos momentos de alegria, riso até as lágrimas e sonhos, muitos sonhos, alguns já realizados, outros se realizando...

À Suellem Atala, do choro ao riso, ou vice-versa, tim-tim ...

Aos colegas da turma de 2016, companheiros de jornada do conhecimento;

Ao Amilton Leal, literalmente leal, foi imprescindível nossa interlocução!

À professora Eliana de Almeida que me reiniciou no universo acadêmico, trabalhamos arduamente!

Aos professores Taisir Mahmud Karin e Albano Dalla Pria, coordenadores do curso;

Ao professor doutor Paulo César Tafarello, que me auxiliou no momento preciso;

À professora Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira pela acolhida de última hora, com respeito e apreço ao meu trabalho;

À banca examinadora, pela acolhida e recomendações de aprimoramento;

Aos professores do Mestrado Ana Luiza da Motta Artiaga, Albano Dalla Pria e Marcos Cumpri, Eliana de Almeida, Joelma Aparecida Bressanin, Jocineide Macedo Karin, Olímpia Maluf Souza e Silvia Nunes pela seriedade e dedicação à profissão;

Ao colega de trabalho, professor de matemática, Sérgio Lanzieri dos Anjos, representando todos os outros não citados, mas que me apoiaram, acreditaram em minhas primeiras observações e me incentivaram a avançar nos estudos;

Aos alunos e a professora Núbia que prontamente se disponibilizaram, cedendo os textos, tornando possível a realização da pesquisa proposta;

À direção da Escola Estadual Presidente Médici que sempre apoiou meu trabalho;

Ao conselho deliberativo escolar pelo apoio a licença para qualificação profissional;

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela qualificação profissional através do Programa de Pós-Graduação em Linguística;

Ao Governo do Estado de Mato Grosso que, através do Núcleo de Política de Qualificação Profissional, possibilitou-me a realização deste projeto.

Muito obrigada!

## EPÍGRAFE

- Não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.

(Pêcheux, 2014, p. 281)

Gostaria, ainda, de chamar a atenção, aqui, para a diferença que se pode estabelecer, em estudos e pesquisas discursivos, entre o que é lembrança (que é da instância do psicológico) e o que é memória, enquanto noção inscrita no aparato teórico da análise do discurso.

(Orlandi, 2017, p. 78)

## RESUMO

O estudo sobre a memória discursiva de língua considera o discurso da escrita na escola ao passar pelos deslocamentos de língua para discurso, compreendendo a forma-sujeito e a homogeneização da língua pela sua escrita. As políticas de ensino de língua portuguesa conduziram ao efeito de sentidos dissimulados pela oficialização da língua, desencadeando a memória dos sentidos e a reatualização dos discursos. A inscrição na memória social da língua portuguesa pelos contos de fadas e as suas condições de produção, produziram como o ensino de língua portuguesa, envolto pela evidência da obrigatoriedade de estudar, dissimula imposição do Estado sobre as políticas de dominação pela língua. O estudo linguístico proposto, filia-se à teoria da Análise do Discurso, operando com alguns conceitos discursivos, tais como o de discurso e interdiscurso, memória discursiva e narratividade ainda de paráfrase/polissemia, no que concerne ao funcionamento da repetição/diferença como um próprio da língua, a fim de analisar os efeitos de sentidos em sequências discursivas de versões de contos de fadas produzidas por alunos de escola estadual, o funcionamento do discurso da escrita pela inscrição do sujeito na memória da língua. O material de análise é constituído por sequências discursivas produzidas pelos alunos do ensino fundamental, do 7º e 8º anos, de uma escola estadual, situada na capital de Mato Grosso. Ao receber o excerto do primeiro parágrafo do conto O sapo, escrito numa folha, o aluno deveria continuá-lo considerando o início dado, sem que fosse feita leitura ou outra preparação específica para esta escrita. Dentre as produções realizadas, selecionou-se oito delas que pudessem mostrar possíveis regularidades quanto a memória discursiva da língua e o efeito de sentidos do discurso da escrita na escola. Estas produções mostraram que estas atividades de língua portuguesa em sala de aula atuam enquanto espaço para repetição e que a escola funciona como a um portal para o mundo da legitimidade/oficialidade evidenciada no/pelo discurso da escrita, conforme defendida pelas políticas de ensino de língua portuguesa do Estado. Desse modo, a escola ao mesmo tempo que promove o domínio da norma culta, produz uma falta para o sujeito aluno. Então, é pela possibilidade de poder propor o jogo polissêmico considerando a memória das línguas que se materializam nas produções escolares que este estudo espera contribuir/arejar o espaço discursivo das aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Língua; Discurso; Escrita; Escola.

## ABSTRACT

The study on the discursive memory of language considers the discourse of writing in the school when passing through the displacements of language to discourse, including the subject-form and the homogenization of the language by its writing. The Portuguese language teaching policies led to the effect of senses concealed by the officialization of the language, triggering the memory of the senses and the re-updating of the discourses. The inscription in the social memory of the Portuguese language by the fairy tales and their conditions of production produced as the teaching of Portuguese language, surrounded by the evidence of the obligatoriness to study, conceals the imposition of the state on the policies of domination by the language. The proposed linguistic study is related to the Discourse Analysis theory, operating with some discursive concepts, such as discourse and interdiscourse, discursive memory and narrative still of paraphrase / polysemy, with respect to the functioning of repetition / difference as a in order to analyze the effects of meanings in discursive sequences of versions of fairy tales produced by state school students, the functioning of the discourse of writing by the inscription of the subject in the memory of the language. The analysis material consists of discursive sequences produced by elementary school students from the 7th and 8th years of a state school located in the capital of Mato Grosso. Upon receiving the excerpt from the first paragraph of the story *The Frog*, written on a sheet, the student should continue it considering the given beginning, without any reading or other specific preparation for this writing. Among the productions made, eight of them were selected that could show possible regularities regarding the discursive memory of the language and the effect of the meanings of the speech of the writing in the school. These productions showed that these activities of Portuguese language in the classroom act as a space for repetition and that the school functions as a portal to the world of legitimacy / officiality evidenced in / by the discourse of writing, as defended by the policies of language teaching Portuguese State. In this way, the school, while promoting the mastery of the cultured norm, produces a lack for the student subject. Therefore, it is possible to propose the polysemic game considering the memory of the languages that materialize in the school productions that this study hopes to contribute / air the discursive space of the Portuguese language classes.

**Keywords:** Language; Speech; Writing; School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
-------------------------	----

### CAPÍTULO I

<b>LÍNGUA - SUJEITO - HISTÓRIA - ESTADO</b> .....	19
1.1 Língua e discurso .....	19
1.2 Forma-sujeito: a história e o Estado na língua .....	22
1.3 A homogeneização da língua portuguesa pelo discurso da escrita .....	26

### CAPÍTULO II

<b>ESTADO, ESCOLA E ESCRITA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA/PELA LÍNGUA</b> .....	33
2.1 Políticas de ensino de língua .....	33
2.2 O efeito de sentidos dissimulados pela oficialização da língua .....	38
2.3 A memória de sentidos e a reatualização dos discursos .....	46

### CAPÍTULO III

<b>MEMÓRIA SOCIAL E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b> .....	50
3.1 A inscrição dos contos de fada como memória social da língua portuguesa .....	50
3.2 As condições de produção dos contos de fada .....	53

### CAPÍTULO IV

<b>LÍNGUA TEXTOS ESCOLARES E MEMÓRIA</b> .....	56
4.1 Do material à materialidade discursiva .....	56

### CAPÍTULO V

<b>O EFEITO DE SENTIDOS PARA O CONTO DE FADAS</b> .....	61
5.1 O deslize de sentidos nos contos de fadas clássico O rei sapo .....	61
5.2 Um deslocamento de sentidos no conto de fadas .....	64
5.3 O rompimento de sentidos na língua: o casamento com o príncipe .....	66
5.4 A princesa Tupi-guarani no bosque Verdelândia .....	68
5.5 A disputa pelo poder: jogos de sentidos na escrita .....	71

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
-----------------------------------	----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77
Anexo I – O rei sapo .....	80
Anexo II – O sapo .....	83

## INTRODUÇÃO

Desde o início de minha vida escolar não compreendia porque precisávamos estudar a língua que falávamos com o intuito de aprendê-la. Em discussões no meu pequeno mundo, sempre ecoava a mesma questão. Se temos que aprender algo que já sabemos é porque não sabemos! Esta contradição me encaminhou para o curso de Letras pela UNEMAT, campus de Pontes e Lacerda, seguido por uma especialização a fim de compreender a questão. Então, como professora de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, passei a ocupar a posição de ouvinte da mesma pergunta que me intrigava, feita pelos alunos.

Ainda em busca de compreensão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, retomei os estudos no curso de mestrado em estudos linguísticos pela mesma universidade UNEMAT, interessada em compreender a partir de um ponto de vista teórico a contradição em aprender o que se sabe, ou se pressupõe que saiba. Ou não sabe, por isso deve ser aprendido. Além do interesse em compreender porque usa-se o nome de língua portuguesa ao invés de língua brasileira, em conformidade com o nome do país, Brasil.

Esses questionamentos me conduziram a compreensão dos modos como a teoria discursiva toma objeto e o modo como ele tomado pelo ensino. Esta compreensão me instigou a propor o estudo sobre os diferentes modos de inscrição do sujeito na memória da língua conforme textualizada/materializada na/pela escrita. Também, como funciona da memória discursiva, considerando o objeto de ensino – a língua - na sua relação com a história, produzindo efeito de sentidos.

O ensino de língua portuguesa deve estar em conformidade com as orientações curriculares e manuais didáticos representantes das políticas de Estado, isto é, a língua portuguesa é apresentada como sendo homogênea e linear, sem falhas nem equívocos. Por isso se questiona o modo como a língua é apresentada, neste bloco homogêneo na escola. Sendo assim, perguntamos ao material:

- Como a língua portuguesa escrita textualiza a memória da língua materna, a língua da mãe, na produção do aluno?
- Há marcas linguísticas no texto do aluno que materializa esta memória?
- O texto do aluno responde às propostas da escola enquanto domínio da língua portuguesa escrita, pela relação língua/sujeito/Estado?

- O que se sobrepõe na escolha da língua oficial em um país colonizado?

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender a relação entre língua/memória/sujeito ante estas políticas de Estado na produção escrita de alunos de uma escola pública, buscando mostrar o movimento de sentidos que irropem na língua. Também compreender como a memória discursiva da língua portuguesa mantém o predomínio sobre o discurso da escrita sob o modo de memória social, de modo a regular a memória de língua materna que se materializa na escrita do aluno.

Nesse sentido, interessa-nos analisar como funciona o discurso escolar, sob o lema de formar cidadãos e produtivos, pois que, a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado acaba por marcar a contradição pela imposição da língua portuguesa por intermédio de sua escrita. Interessa-se ainda, analisar a função da escola, em seu objetivo de ensinar língua portuguesa aos alunos filhos das camadas pobres<sup>1</sup> que necessitam aprendê-la como meio de ascensão social, evidenciado pela metáfora subir na vida.

Ao distinguir os efeitos discursivos da escrita x oralidade, analisar os efeitos de constituição da memória de língua oficial e o discurso da escrita, língua de Estado, em Mato Grosso, pela instituição escolar.

A fim de compreender este material em relação ao propósito da pesquisa sobre a evidente necessidade do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, nos filiamos em conceitos teóricos forjados pela Análise de Discurso a partir de Pêcheux (1969; 1995; 2014), Orlandi (2000; 2001; 2017), Gallo (1992) e Payer (2006) dentre outros como Althusser (2002), Auroux (1992) e Haroche (1992), que contribuem para a sustentação teórica desta pesquisa. Estes estudos amparam a pesquisa quanto a pretendida compreensão, sobre a memória discursiva da língua: o discurso da escrita na escola, promovendo deslocamentos teóricos em relação ao que sabe, já-ditos sobre o ensino de língua portuguesa.

Iniciamos o estudo a partir da compreensão de Pêcheux, (2004, p. 37) no que concerne a língua. Para o autor a língua é uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas. Pressupomos, a partir desta compreensão, que a língua é sim uma questão de Estado, devendo, pois, refletir suas escolhas, através das políticas de línguas. Ao ensinar a língua portuguesa e não outra, é uma decisão política que atende aos interesses demandados pelo Estado.

Essa compreensão, sustentada na posição teórica discursiva dos estudos da linguagem,

---

<sup>1</sup> Parâmetro Curricular Nacional (p. 07, 1988).

move à pesquisa, pois se vê configurada uma disputa entre a o discurso da escrita e os mecanismos da escrita. O discurso da escrita se vale do poder da escrita em nossa sociedade que é de escrita, tomando o lugar do estudo da língua em funcionamento – o discurso. No discurso, a língua não é linear e homogênea como quer parecer nos currículos, parâmetros, orientações e manuais.

Defronte à evidência no discurso da necessidade de ensinar e aprender língua portuguesa, considera-se fundamental mostrar como é produzido o apagamento e silenciamento da língua materna por meio de decretos de interdições realizados pelas políticas de línguas e a reorganização do ensino de língua portuguesa na segunda metade do século passado no intuito de parametrizar o seu ensino.

Como o ensino de língua portuguesa na escola, na atualidade, inscreve-se em um discurso replicado, fazendo perpetuar a ideologia da divisão de classe social, além de impor, pelas políticas de língua do Estado, o esquecimento da memória da língua, a língua materna, do o aluno em favor a língua de prestígio, a oficial.

Na fragilidade a esse não-saber, não-pertencimento à língua oficial, o sujeito-aluno reconhece-se na sua incompetência, na sua incapacidade, na sua *falta*, em relação ao Estado, ao Outro e evade da instituição escolar sem aprender escrever de acordo com as normas estabelecidas pela língua oficial. Desse modo, espera-se com esta pesquisa, contribuir com as reflexões sobre as práticas discursivas de leitura e escrita, no espaço da sala de aula de Língua Portuguesa como espaço de constituição da memória discursiva da língua portuguesa escrita, oficializada, considerando a memória da língua na produção do aluno.

A fim de responder a estes questionamentos, retornou-se à escola de lotação, a escola estadual Presidente Médici, em busca de material que possibilitasse a compreensão dessas relações e imbricamentos pressupostos no estudo de língua portuguesa. Encontrou-se na professora regente de língua portuguesa do ensino fundamental escola estadual Presidente Médici, em Cuiabá – MT, apoio para esta pesquisa.

A professora se dispôs a ministrar a proposta de atividade elaborada pela pesquisadora para coleta de material para realização desta pesquisa. Os alunos das turmas 7º e 8º anos concordaram em ceder as sequências discursivas produzidas por eles, durante as aulas, como uma atividade do dia para a pesquisa. A atividade constituía em elaborar o desenvolvimento e o fecho para um texto cujo início era igual para todos.

Após a elaboração escrita da sequência, os alunos entregaram-no à professora que os repassou à pesquisadora o acervo de 60 textos, dentre os quais, foram selecionados oito (08) apresentavam regularidades quanto a memória da língua, estando inscritos no discurso da

escrita ou da oralidade ou em ambos. Estas sequências, doravante denominadas metodologicamente pelos numerais de 01 a 08, conforme apresentação nas análises, a fim de preservação da privacidade dos alunos que os produziram.

Os recortes representam o que coincide nos demais, ou seja, apresentam regularidades quanto a inscrição no discurso da escrita ou no discurso da oralidade, pelo jogo paráfrase – polissemia desenvolvido pelo fio da narratividade. Desse material destaca-se (in)adequações em relação ao ritual da escrita, fazendo intervir nessa produção o discurso da escrita, no esforço de interditar a língua materna. Entretanto, vemos que o discurso da escrita/oralidade está imbricado na produção escrita dos alunos, como representação de um já-dado, um já-dito da língua materna, a memória.

Inicia-se o primeiro capítulo realizando o percurso teórico a partir de Pêcheux, (1969), apresentando o deslocamento no conceito de língua conforme Saussure (2012) para discurso, conforme Pêcheux. O autor compreende que a língua em funcionamento ultrapassa os conceitos saussurianos de significado/significante para se alocar em encaixe sintático, em que a língua se vale de regras de combinações e substituições que lhe são próprias, enunciada por um sujeito que tem sua história, o que promove o efeito de sentidos. Por isso, a relação é sujeito/língua/história é acolhida para o desenvolvimento desta pesquisa.

A forma-sujeito: a história e o Estado na língua, permite ver o deslocamento da posição-sujeito. O sujeito religioso submetido a Letra Sagrada, dá lugar ao sujeito submetido às letras e às leis pela categoria sujeito-de-direito, constituindo a forma-sujeito ou posição-sujeito, pelo Estado-de-direito.

A homogeneização da língua portuguesa pelo discurso da escrita a submissão ao sujeito-de-direitos cria o ambiente para o discurso da escrita e o discurso da oralidade se constitua em nossas sociedades ocidentais. Como o poder de rigidez da escrita garante direitos aos sujeitos inscritos nos discursos da escrita, interditando o discurso da oralidade para o espaço escolar.

No segundo capítulo é apresentada a compreensão sobre o Estado, escola e escrita: a constituição do sujeito na/pela língua. As políticas de ensino de língua portuguesa explanam sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, no que concerne as políticas de línguas. Nessas políticas encontramos os decretos, e interdições, ainda, parâmetros curriculares que sustentam as orientações curriculares e manuais didáticos. No estudo dessas políticas, encontra-se a elaboração teórica sobre a língua materna e a memória de língua face a língua de Estado. O silenciamento e o apagamento da constituição do sujeito pela sua língua materna são realizados pela/na própria língua através da interdição a esta língua materna.

O efeito de sentidos dissimulados pela oficialização da língua aponta o fracasso escolar

em oposição a metáfora subir na vida, em que a escola serve como meio de ascensão social, por preparar o cidadão para a vida e o trabalho. Silenciando deste modo a colonização linguística imputada ao aluno, pela escola que é um aparelho ideológico do Estado. Por meio dessas políticas aplicadas ao ensino de língua portuguesa constitui-se uma *falta*<sup>2</sup> para o sujeito em relação a esta língua, a de Estado, oficial.

A memória de sentidos e a reatualização dos discursos mostra que estes discursos não subsistem isolados, eles constituem o sujeito pela memória de sentidos como o interdiscurso, a memória discursiva, a paráfrase e a polissemia, num movimento de sentidos no decurso da história que pode ser contada/narrada por contos ou narrativas que se realizam pela narratividade.

O terceiro capítulo apresenta a memória social da língua portuguesa pelos contos de fadas, ao mostrar que o discurso da escrita se apropria dessas histórias para legitimar-se enquanto uma memória da língua. O início e o efeito de fecho do conto de fadas são as principais marcas do interdiscurso que remonta a história da humanidade. O deslocamento da narrativa como tipologia textual para narratividade que se dá por meio do texto que não é senão versão, permitindo compreender o funcionamento da memória discursiva e o funcionamento da memória da língua a partir do encaixe sintático Era uma vez ... que inicia os contos de fadas e o - felizes para sempre – que faz o fecho do texto.

As condições de produção para os contos de fadas mostram os dois primeiros movimentos de paráfrases em relação ao discurso fundador, conto *O rei sapo*. Nelas, o efeito de sentidos para bruxa, príncipe e princesa se deslocam mostrando o rompimento para os moldes determinado para as mulheres e para os homens. O quarto capítulo é dedicado a apresentação do material de análise, tomado como materialidade da língua, constituído por textos escolares. Este material possibilita a compreensão do objeto de pesquisa, o ensino de língua portuguesa, ao encontrar as marcas e pistas da memória da língua marcando o discurso ao qual o sujeito se inscreve.

No quinto capítulo é onde se analisa o efeito de sentidos para o conto de fadas, a partir das marcas ou pistas de uma memória do discurso da escrita ou do discurso da oralidade. Onde pode ser visto materializado o jogo de repetição e deslocamento no movimento de sentidos de paráfrase e polissemia pelo da narratividade. O deslize de sentidos em relação ao conto de fadas

---

<sup>2</sup> A escola atesta, através das políticas de Estado, que se deve ensinar a língua *materna* ao primar pelo conhecimento da língua de prestígio. Assim, se instaura a hegemonia da língua portuguesa sobre as demais, produzindo o efeito de apagamento em relação às diversas línguas maternas. Isso produz no aluno o efeito de *falta* constitutiva, estando *sempre já* em *falta* em relação à língua do Estado, devendo, pois, apreendê-la.

clássico *O rei sapo* apresenta os deslocamentos parafrásticos a partir do conto *O rei sapo* no sentido de princesa príncipe para príncipe e de bruxa má para horrenda em *O sapo*.

O rompimento de sentidos na língua: o casamento com o príncipe destaca o rompimento com o sentido de bruxa. Tendo sua descrição como má e horrenda, consegue atingir o coração do príncipe. Ela tem seu pedido de casamento aceito pelo príncipe numa versão e noutra, ela se torna a madrinha dos filhos dele. Os sentidos para atitudes das princesas também deslizam. Elas aceitam que o príncipe case primeiro com a bruxa para depois fugir com ela. Aceitam a bruxa como madrinha de seus filhos com o príncipe. Um deslocamento de sentidos no conto de fadas apresenta a repetição da transformação do príncipe em sapo, mas o príncipe não é o mesmo, promovendo o deslocamento de sentidos.

A princesa tupi-guarani no bosque Verdelândia apresenta a floresta povoada pela tribo tupi guarani como o movimento de jogo entre a paráfrase e a polissemia, ao repetir e deslocar sentidos para o conto clássico, tomado como o discurso fundador para a escrita.

A disputa pelo poder: jogo de sentidos na escrita apresenta o discurso da escrita em posse da língua, determinando sentidos, segregando posições sujeitos, entretanto, sendo vazado e rompido pelas possibilidades da língua que se dá por combinações e substituições em um encaixe sintático que a escrita não acompanha.

Nas considerações finais constatam-se a tentativa de interdição do sujeito por meio do discurso da escrita. Todavia a língua, pelo discurso, foge a este controle, renova sentidos, promovendo deslocamentos e mostra que a língua não é controlada como se espera pelas políticas de línguas observadas pela pesquisa.

Ainda, no anexo I apresenta-se os dois contos de fadas que é tomado como o discurso fundador para estabelecer a relação de paráfrase e polissemia.

## CAPÍTULO I

### LÍNGUA – SUJEITO – HISTÓRIA – ESTADO

#### 1.1 Língua e discurso

Propõe-se, neste capítulo, mostrar o deslocamento teórico realizado por Pêcheux, em 1969; da noção de língua, na Linguística, conforme Saussure, para a noção de discurso, pela Análise de Discurso, na França, na década de 1960, e conforme difundida no Brasil, por Orlandi, desde os anos de 1980.

Como linguistas, sabe-se que o conceito de língua é definido por Saussure como um sistema puro de valores, um fato social, produto da coletividade, que estabelece, por meio das convenções sociais, os valores linguísticos. Língua é, para o autor, um sistema depositado no cérebro do falante, sobre o qual o indivíduo não tem nenhum poder, submetendo-se aos mecanismos desse sistema. Desse modo, a relação direta Significante/Significado, conforme proposta por Saussure, é deslocada com a apresentação do funcionamento da língua.

Trata-se, assim, sobre o efeito de sentido entre os locutores, dada a relação constitutiva história-língua-sujeito, que se inscreve a cada formulação efetuada pela Análise de Discurso, a qual supõe a língua como um objeto discursivo, dada a relação com a história. Pêcheux, em 1969, a propósito de formular a teoria do discurso, propôs uma leitura crítica dos estudos da linguagem, à Linguística, no que concerne ao seu objeto: a língua. Para o autor, estudar uma língua no século XVIII era:

[...] estudar textos, é colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão de texto, e da atividade do gramático sob modalidades normativas ou descritivas; perguntávamos ao mesmo tempo: ‘De que fala este texto?’ ‘Quais são as ‘ideias’ principais contidas neste texto?’ E ‘este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?’ Ou então, ‘Quais são as normas próprias do texto?’ Todas essas questões eram colocadas simultaneamente porque remetiam umas às outras: mais precisamente, as questões concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto ajudavam a responder às questões que diziam a respeito do sentido do texto. A ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão, o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto, da mesma forma que, no próprio texto, ‘os meios de expressão’ estavam a serviço do fim visado pelo produtor do texto (a saber: fazer-se compreender). (PÊCHEUX, 1969, p. 61).

Conforme se lê no excerto acima, a partir de Pêcheux (1969), é muito restrito apreender/adquirir o domínio do funcionamento sintático da língua pelo estudo gramatical da frase, da oração e

períodos. Delimitar o que diz o texto e a significação que ele contém é denominado por Pêcheux (1969) como análise de conteúdo, diferenciando-se de sua proposta de Análise de Discurso, pois reconhece que nem mesmo os vários significados reconhecidos por Saussure, com o conceito de valor linguístico, são suficientes para determinar o sentido do texto. Segundo Pêcheux (1997), o texto não funciona fora da língua, pois o que funciona é a língua, como se vê:

Ora, o deslocamento conceptual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: **a partir do momento em que a língua deve ser pensada como sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido**: ela torna-se um objeto do qual a ciência pode descrever o funcionamento (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, **diremos que não se deve procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não**). A consequência desse deslocamento é, como se sabe, a seguinte: o “texto”, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência linguística pois ele não funciona; **o que funciona é a língua**, isto é, um **conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos**, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao Texto: [...]. (PÊCHEUX, 1997, p. 62, grifo nosso).

A língua, enquanto objeto de ensino nas escolas brasileiras, é também tomada a partir da Teoria da Comunicação, conforme formulada por Jakobson (2007, p. 77). Para a Teoria da Comunicação, tem-se o emissor (A) e o destinatário (B), que se comunicam por meio de um código linguístico comum sobre um referente. Nesse esquema da comunicação, a mensagem é a informação transmitida no/pelo processo linear, em que (A) fala e (B) assimila. Ou seja, (A) fala e (B) decodifica a mensagem por uma possibilidade única de sentidos, conforme prevista pela literalidade do código.

Ao romper também com esse modelo teórico de pensar a língua estritamente pelo esquema da comunicação, Pêcheux (1997, p. 62) “inscreve-se ao suposto laciano, definindo os sentidos pela relação entre Significante e Significado, reconhecendo ser este funcionamento também como o próprio da língua.”. Ela é um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos. Considera-se, assim, que a língua se ressignifica no encadeamento da formulação, constituindo-se como discurso, pela sua relação com as condições de produção no contexto em que é formulada.

Para Pêcheux (1997), o significado (conceito saussuriano) é tomado como efeito de sentidos, visto que não está determinado por um significante colado, dado de antemão, mas pela relação entre Significante/Significado, produzindo deslizes, derivas de sentidos e efeitos em sua inscrição na história. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a relação Significante/Significado

determina/produz os efeitos de sentidos. Assim, pela Análise de Discurso, não é mais de significado que se trata, mas de efeitos de sentido entre locutores.

Inscrevendo-se ao suposto lacaniano, considerando a relação Significante/ Significante como o lugar em que se produzem sentidos, Pêcheux (2009) reafirma a língua como a base comum de processos discursivos diferenciados, a partir do funcionamento que lhe é próprio, e afirma o autor:

O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como base comum de processos discursivos diferenciados, que são compreendidos nela na medida em que os processos ideológicos simulam os processos científicos. (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Conforme o excerto acima, a língua é relativamente [não integralmente] autônoma, porque está vinculada ao funcionamento discursivo e do qual é a condição material para significar. A língua, assim, é a base comum para a realização de processos discursivos diferenciados, justamente porque se inscreve na história. Na sua relação com a história, ela se realiza no sujeito de forma particular, dadas as diferentes condições de produção. No entanto, mantém-se como a base que articula o sujeito e a história. Justo o que se corrobora em Orlandi (2000):

Nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas [...] são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. (ORLANDI, 2000, p. 22).

O sujeito, ao constituir-se, submete-se ao jogo do simbólico na história, para viver e produzir sentidos, o que não é uma escolha dada de antemão, mas porque, para significar(-se), só tem esse recurso - essa é a condição. O sujeito, sendo constituído na/pela linguagem, fica preso às teias significantes, pela ordem da língua ao produzir sentidos, pois, conforme considera Orlandi, (2000, p. 21), “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar”.

As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos, cujos efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: efeito de sentidos entre locutores. Essa definição de discurso possibilita afirmar que a história se inscreve na língua, quebrando, em determinadas condições de produção, a sua regularidade e seu funcionamento pela falha na língua e pelo equívoco na história.

Mesmo dois séculos decorridos após esse modo de estudar a linguagem, conforme exposto pelo autor, é o modo que continua a ser utilizado na formulação dos manuais didáticos que norteiam o ensino de língua portuguesa na escola, conforme as políticas de língua que são consideradas para esta pesquisa. Constatou-se, desse modo, que o ensino de língua na escola não sofreu as mudanças e alterações relevantes quanto à compreensão desenvolvida pelos estudos linguísticos no último século.

É nesse sentido que o deslocamento realizado por Pêcheux quanto ao funcionamento da língua, bem como os modos de seu ensino, se apresenta como algo novo, inaugural, se confrontado com as políticas de língua do Estado brasileiro. Desde o decreto de Pombal até a primeira iniciativa de parametrização do ensino de língua portuguesa no final do último século, não houve deslocamento no modo de ensinar essa disciplina. É esse deslocamento que norteia esta pesquisa, apontando, nesse modo de ensinar a língua na escola, as ideologias de Estado.

Ao propor compreender a língua em relação à história, tem-se o discurso. Pretende-se tomá-lo no que concerne às determinações do Estado, que impõe suas políticas de ensino de língua para o sujeito-aluno, perpassadas pelo discurso da escrita.

## **1.2 Forma-Sujeito: a história e o Estado na língua**

Propõe-se, também, mostrar o caminho percorrido pela língua entre o deslocamento do sujeito-fiel, religioso, e o sujeito de direito. A partir das questões que se propõe investigar, interessa compreender o percurso da forma-sujeito, enquanto um sujeito determinado pelo Estado na história. Para isso, destaca-se os diferentes modos de produção entre o período considerado Medieval e o da Idade Moderna. O deslocamento da posição discursiva do sujeito religioso para a posição discursiva do sujeito jurídico, promove consequências históricas para a produção escrita em nossas sociedades letradas. Inclusive, o funcionamento das políticas da língua implantadas pelo Estado, por meio de seu aparelho ideológico - a escola - torna possível a existência do Estado de direito pela/na língua.

Na chamada Idade Média, conforme designada pelos historiadores, o poder estava concentrado nas mãos da Igreja, pois ela era autorizada/legitimada por Deus para dizer a verdade, como se pode ler em Haroche (1992, p. 76), “A palavra de Deus, palavra da verdade, tal como ela se revela na Letra Sagrada, não poderia se reduzir e se confundir com o caráter superficial, formal, cambiante dessas palavras que refletem a variabilidade humana.”.

Assim, a Igreja mantinha o controle sobre a escrita, a leitura e todas as formas de interpretação, determinando, para o sujeito religioso, um conhecimento mediado pela Letra, ou

seja, pela palavra de Deus e, desse modo, ela tinha o controle absoluto da interpretação e o seu acesso individual. Portanto, a Igreja e a nobreza eram francas aliadas, ocupando o mais alto nível social, pois eram as proprietárias, detentoras dos meios de produção, regulando os seus modos. Dessa forma, as demais classes sociais eram consideradas inaptas para ter o contato direto com as Sagradas Escrituras: a escrita.

A partir de Althusser (2002), vê-se que:

Deus ocupa o lugar Único do Centro e interpela à sua volta a infinidade de indivíduos como sujeitos, que submete os sujeitos ao Sujeito. Desta forma, só a igreja ou a nobreza estava autorizada, por Deus – Sujeito de si mesmo -para representá-Lo nesta terra. Estes sujeitos interpelados em indivíduos pelo Sujeito/Deus constituía-se o sujeito religioso. (ALTHUSSER, 2002, p. 108).

Essa representatividade uniforme de Deus pela Igreja e pela nobreza começava a incomodar a alguns membros daquela sociedade, de modo que buscaram uma maneira de também apropriarem-se da Palavra/Escrita, dando início à ruína do feudalismo. Do mesmo modo, rupturas dentro da própria Igreja propiciaram o deslocamento que pôsem declínio o teocentrismo medieval do século XV. Assim, instaurou-se o espaço para que o humanismo moderno pudesse se instalar no século XVI. A ruptura em relação aos modelos medievais de leitura que determinavam, de certo modo, o sujeito religioso, consecutivamente, produz projeções outras para a constituição da forma-sujeito.

Isso se pode ver na história de Lutero, por exemplo. O padre alemão foi considerado um dos agentes de enfraquecimento desse sistema religioso. Ao questionar os modos pelos quais a Igreja detinha o poder sobre a Letra (sobre a interpretação), Lutero, pela primeira vez na história, traduziu as Sagradas Escrituras (a Bíblia) do latim para uma língua vulgar - o alemão - possibilitando ao fiel o acesso direto ao texto sagrado, razão pela qual foi excomungado da Igreja. Em suma, ele traduziu para uma língua vulgar (o alemão) o texto sagrado escrito em latim (língua da elite/clero).

Ao fundar o Protestantismo, tendo sido excluído da Igreja, Lutero estabeleceu uma nova relação entre o homem e Deus, mediada pela língua, visto que, por meio do texto sagrado traduzido para a língua alemã, o sujeito-fiel ganha/adquire a autonomia individual necessária para empreender a própria leitura, a própria interpretação.

A produção do conhecimento desloca-se para o indivíduo: o sujeito-fiel. Assim, a considerada reforma protestante impinge sobre esse sujeito a responsabilidade individual pelas suas leituras e interpretações, tirando-o do lugar da infabilidade/tutela anterior. O que contribuiu diretamente para a construção de uma nova forma de assujeitamento do indivíduo,

bem como para o surgimento do Estado de Direito, aparentemente antecipando o século XVIII. Conforme Haroche (1992, p. 82), “Lutero sustenta, com efeito, que a Autoridade a qual o cristão deve se submeter não é o papa, mas a Escritura, a bíblia. O sujeito tem acesso à significação da Escritura, o que exige um conhecimento aprofundado da língua”.

Além de Lutero, do interior da própria Igreja, segundo Haroche (1992), tem-se na França, a partir da nobreza, o Édito *Villers-Cotterets*, em 1539, determinando que a língua a ser usada para escrever os documentos dali por diante deveria ser a francesa. Embora fosse desconhecida de todos, o uso do francês como língua nacional atestaria o estabelecimento do Estado, de modo que pudesse representá-lo. Como afirma Haroche (1992):

O decreto de *Villers-Cotterets* visa impor uma ideologia de preferência a impor uma língua. [...] Imperativos tanto econômicos quanto jurídicos exigem a melhoria da comunicação e se traduzem por uma necessidade geral de clareza. [...] o Édito traduz a necessidade de um enquadramento jurídico destinado a permitir os progressos do poder real. O rei percebe que o interesse do Estado exige, em matéria de direito a unidade da língua, em detrimento da multiplicidade (sempre geradora de equívocos) dos patoás. (HAROCHE, 1992, p. 86).

Nesse período de 1539, na França, a língua de uso, considerada culta e predominantemente clássica, era o latim. As variedades linguísticas nesse país eram denominadas de patoás, por isso havia a necessidade de impor uma língua (a francesa) que representasse a Nação, já que o latim era a língua comum a diversos países que também se definiam naquele momento. O Édito em questão, ao invés de melhorar a comunicação, como supunha o decreto de *Villers-Cotterets*, conseguiu dificultar a compreensão geral, pois as pessoas, além de não dominarem o latim por ser uma língua culta, também não conheciam a língua imposta, a francesa.

Desse modo, os franceses não podiam se dizer, nem em latim nem na língua imposta a francesa. Instalou-se, portanto, a necessidade de contratar pessoas especializadas para realizarem o trabalho de escrita dos documentos, devido à absoluta falta de clareza e à inacessibilidade do sujeito à nova língua. Assim, a necessidade de eleger uma língua nacional que representasse o Estado reverberara mundo afora.

Constata-se, assim, que a história de constituição da língua francesa coincide com os modos de constituição da língua portuguesa como língua oficial do Brasil. Do mesmo modo que na França, tinha uma imensa variedade de línguas no Brasil que foram subsumidas pela língua portuguesa. Houve no Brasil, em 1757, o Decreto de Marquês de Pombal (Diretório dos Índios), semelhantemente ao Édito francês, determinando que a língua a ser usada nos documentos oficiais fosse a língua portuguesa, como se um decreto bastasse para que a língua

portuguesa fosse falada/escrita por todos.

Nesse sentido, definir o uso de uma língua implicava em delimitar o Estado, o que as nações experimentavam. O Reino transformara em República e a burguesia assumia o lugar da Igreja na escala de poder, cindindo-se no Estado. Consolidou-se, dessa maneira, um novo modo de produção e de interpelação do sujeito, no século XVIII, trazendo à existência a nova forma-sujeito. Conforme Haroche (1992):

O Estado, no contexto dos nacionalistas burgueses deve tentar estabelecer formas novas de controle do sujeito. Por razões econômicas, jurídicas, políticas, esses métodos dão lugar necessariamente à ideia de acaso e de indeterminação relativa o que nos referimos sob o termo de ‘determinação institucional’ e depois ‘individual’. [...] tenta-se assim uma subordinação menos visível e mais insidiosa, pois insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas. (HAROCHE, 1992, p. 182).

Em suma, o sujeito determinado pelo discurso religioso é substituído pela interpelação do sujeito de direito, em que a crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas letras (submissão ao Estado e às Leis). Esse deslocamento faz emergir o sujeito jurídico, que, submetido às leis, assume a forma-sujeito-de-direito. Nas palavras de Althusser (2002), lê-se:

Com isso, pretendemos dizer que, [...] quando da instauração da ideologia burguesa e sobretudo da instauração da ideologia jurídica. [...] A Categoria Jurídica: sujeito de direito; para fazer desta categoria uma noção ideológica: o homem é por natureza um sujeito. O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite livremente sua sujeição. Para que realize sozinho os gestos e os atos de sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sujeição. Num reconhecimento/desconhecimento dessa sujeição. (ALTHUSSER, 2002, p. 93-111).

Essa submissão é menos visível em relação à submissão à Igreja, porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não determinação do sujeito. O sujeito livre e submisso é, ao mesmo tempo, a condição fundamental para que o capitalismo possa governar pelas leis do Estado. É por meio da ideologia que o sujeito se submete ao Estado, ao mesmo tempo em que se apresenta como livre e responsável no modo como se inscreve na língua.

De acordo com Haroche (1992), a língua do palácio não podia tornar-se a língua de uso para todas as necessidades da ordem jurídica. A nobreza não podia torná-la acessível porque indicaria o desconhecimento absoluto da especificidade da ordem jurídica. Com suas jurisdições, leis e regulamentos, a realeza desenvolveu o poder do aparelho de Estado, de modo que os burgueses, ascendendo ao poder, buscaram garantir o exercício/o uso dessa língua jurídica, de Estado.

Configuração de execução do poder explicada por Althusser em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (2002). Conforme o autor, esses aparelhos constroem uma visão de organização social, em que tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de sorte talque nada mais resta para os cidadãos. Isto é, não há alternativa, a não ser a resignação do sujeito ao Estado onipresente e absolutamente dominante. O autor também afirma que a ideologia age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos) ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por essa operação muito precisa denominada de interpelação.

A ideologia, como vemos, é insidiosa, pois trabalha nas evidências, pela ilusão, na representação imaginária do mundo real, submetendo o sujeito à sua própria condição de liberdade, sem que ele se dê conta de sua submissão ou a reconheça como legítima. Por isso, essa compreensão da noção de sujeito sempre-já, interpelado pela ideologia do Estado no âmbito escolar, segundo vemos em Althusser (2002) e Haroche (1992), possibilita-nos a compreender os discursos presentes no espaço escolar. Considera-se esse funcionamento ideológico dos Aparelhos de Estado para a compreensão do discurso da escrita na escola.

### **1.3 A homogeneização da língua portuguesa pelo discurso da escrita**

Interessa-se em compreender como funciona o discurso escolar, sob o lema de formar cidadãos e produtivos, pois a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, acaba por marcar a diferença/contradição pela imposição da língua por meio da escrita. Na fragilidade ante esse não saber, esse não domínio da língua oficial, o sujeito-aluno se reconhece na sua incompetência, na sua incapacidade, na sua falta em relação ao Estado, ao Outro. Dessa maneira, ou se escreve de acordo com as normas estabelecidas pela língua oficial ou a produção escrita do sujeito-aluno não será legitimada/reconhecida em todos os espaços sociais, por escapar ao discurso da escrita.

Dentre os aparelhos de Estado, a escola assume o papel determinante ao constituir-se como o principal, ora denominado Aparelho Ideológico de Estado nº 1, no intuito de substituir, nas funções, o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a Igreja. Ou seja, o duo Escola-Família assume espaço nas relações sociais pelo duo Igreja-Família. Desse modo, a interpelação do indivíduo em sujeito na língua, pela ideologia, ocorre a partir da imposição de uma língua idealizada, unívoca, literal, ou seja, ocorre a partir da imposição de uma língua nacional.

Dessa maneira, ficou a cargo da escola todas as crianças, de todas as classes sociais e

econômicas, para a devida inculcação de preceitos. Entre a escola e a família, a criança é interpelada pela ideologia dominante, mediante as instruções julgadas importantes: sobre a língua, o cálculo, a história, as ciências, a literatura, a moral, a instrução cívica, a filosofia, dentre outras áreas que estão sob a responsabilidade da escola.

A instrução escolar apontada por Althusser (2002), equivale à formulação expressa nos parâmetros curriculares, que recomenda à escola preparar os alunos para serem cidadãos<sup>3</sup>. “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”. Isto é, a cidadania é outorgada ao sujeito por intermédio da escola.

A inculcação de preceitos também não escapa à escola. Os valores morais e de virtudes que esse então cidadão precisa ser e ter/apresentar à sociedade estão expressos pela literatura selecionada para compor o currículo. O maniqueísmo apresentado pelo mocinho e a mocinha, príncipe/princesa e fada, representando o bem, em oposição a/o bruxa/o, que representa o mal, contribui para a formação moral que cuida de manter os cidadãos virtuosos, opostos de atitudes ou comportamentos semelhantes ao das bruxas.

Do mesmo modo exposto por Althusser, a escola vai cumprindo o seu papel de selecionar os cidadãos, tanto que aos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças encaminha-se para o mercado de trabalho. A outra parte da juventude que se mantém nos estudos está fragilmente suscetível e pode não chegar ao fim dos estudos, preenchendo os postos médios de funcionários, empregados e pequenos burgueses de toda espécie. A última e mínima parte dessa juventude consegue ascender, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para trabalhar aos agentes de exploração, de repressão.

Althusser (2002, p. 65) afirma: “cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que lhe convém, de acordo com o papel que ela deve desempenhar nas sociedades de classes”. Cada parte que fica pelo caminho, já está interpelada pela ideologia da posição de que esses alunos não cabem, assim, no mundo, restando-lhes ser explorados e reprimidos. De modo que o sujeito-aluno estará inscrito a uma dessas formas-sujeitos, mantendo o conhecimento científico hierarquizado, conforme a classe econômica a qual o aluno pertence.

Portanto, o sujeito-aluno está preso às redes significantes que materializam a ideologia do Estado, determinando, assim, seu lugar da submissão espontânea. O sujeito que não passa

---

<sup>3</sup> Parâmetro Curricular Nacional, 1988, p. 05.

pelos bancos escolares também está submetido às mesmas determinações, pois “a realidade presente neste mecanismo, que é necessariamente desvinculada nas próprias formas de reconhecimento (ideologia = reconhecimento/desconhecimento), é, efetivamente, em última análise, a reprodução das relações de produção e das relações que delas derivam.” (Althusser, 2002, p. 114).

O discurso pedagógico (autoritário), projetado pelo Estado, é que configura o efeito-ideológico (da classe) dominante, que é caracterizada pelo fato de que a reprodução das relações de produção subjuga sua transformação (opõe-se a ela, a freia ou a impede, conforme os casos), corresponde, pois, a menos à manutenção do idêntico de cada região ideológica considerada em si mesma do que a reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões (com seus objetos e as práticas no interior das quais eles estão inscritos).

A reprodução das relações de produção se evidencia no discurso da escrita. A partir de Gallo (1992), em sua obra *Discurso da Escrita e ensino*<sup>4</sup>, na qual a autora propõe um percurso teórico sobre a diferença entre o discurso da escrita e o discurso da oralidade. Para a autora, o discurso da escrita pode comparecer tanto na escrita como na oralidade, assim como pode o discurso da oralidade comparecer no discurso da escrita.

A autora, pelos estudos da linguagem, propõe o deslocamento de saberes sobre a escrita e a oralidade, diferenciando-se daqueles estudiosos para os quais a escrita é estritamente reconhecida como o sinal gráfico referido ao sistema da língua e, a oralidade, sua representação sonora. Conforme supomos, a partir de Gallo (1992), um texto pode estar inscrito no discurso da escrita, mesmo sob a forma da oralidade, assim como um texto escrito também se inscreve ao discurso da oralidade, ainda que sob a forma da escrita. Nessa perspectiva, o que distingue o discurso da escrita do discurso da oralidade não é a forma física textual, formal, mas a inscrição da língua ao discurso, a uma memória dessa língua mesma.

Assim, pela Análise de Discurso, produziu-se, nos estudos da linguagem, um “novo” olhar sobre a escrita no espaço escolar, compreendendo-a a partir do movimento constitutivo do processo de produção entre a memória e os textos dos alunos, ou seja, como o discurso da escrita comparece na formulação textual dos alunos. Para a autora, vemos que, para inscrever-se no discurso da escrita, faz-se necessária a assunção do sujeito-aluno em sujeito-autor no texto, isto é, o discurso produzirá o sentido de único, uma herança direta da ‘Escrita’, a Palavra de Deus, tornando-o legítimo, institucional.

Ao refletir sobre o discurso da escrita no ensino de língua portuguesa, Gallo (1992, p.

---

<sup>4</sup> Título da obra de Solange Leda Gallo, publicado em 1992, pela editora da UNICAMP.

63) afirma que “a escola atual não ultrapassou o século XVIII, ao ser pensada como transmissora de uma forma de conhecimento.”. A escola está nesse lugar, o de transmissora do conhecimento, ocupando uma forma ideológica dominante em relação à língua, de modo que o discurso da escrita passa a atender aos interesses da ideologia dominante, conforme agenciado pela/na escola. Observa-se que, historicamente, a escola manteve-se fiel na forma como conduz a produção do conhecimento, sob o lema de formar cidadãos de direitos e deveres. Conforme Haroche (1992):

A partir do século XII, a formulação de exercícios pedagógicos - *lectio, quaestio, disputatio, determinatio* – traduzem, de certo modo, a intervenção progressiva e do formalismo jurídico na pedagogia. A Idade Média se aplica, através desses exercícios, a indicar e a teorizar a diferença, a contradição, como a expressão de formas específicas e, mais profundamente, como a marca da desigualdade, da incompetência, e da inferioridade do sujeito. [...] eles vão, em seu conjunto, modificar as modalidades de relação do sujeito com o signo, com a escrita, sem, entretanto, afetar sua relação com o saber. [...]. (HAROCHE, 1992, p. 77, grifos da autora).

Para a Análise de Discurso, a língua não pretende garantir o sentido verdadeiro, visto que propõe o deslocamento da *determinatio*. O texto não supõe uma verdade, como na Idade Média, para a produção de sentidos, porque, discursivamente, o sentido sempre pode ser outro. Lê-se, a partir de Orlandi (2000):

A Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende no mundo, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. [...] O sentido é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos. (ORLANDI, 2000 p. 59).

Esse deslocamento da *determinatio* para a produção polissêmica de sentidos permite-nos mostrar a relação forma-sujeito da escola, já que o discurso é controlado pelo mecanismo ideológico de apagamento da interpretação. Para a Análise de Discurso, há uma transposição das formas materiais em outras, construindo-se transparências, como se a linguagem e a história não tivessem espessura, nem opacidade para serem interpretadas. Pelas determinações históricas que se inscrevem na língua, os sentidos não se naturalizam e tampouco se dão como transparentes. É no efeito de transparência da linguagem que a ideologia produz suas evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

A ideologia existe materialmente em práticas e rituais discursivos do/no aparelho

ideológico, de forma insidiosa e inescapável, pois que apreende o sujeito pela/na língua. Reproduzem-se, assim, as relações de poder na escola, por meio dessas práticas discursivas de controle. Nesse sentido, o sujeito-escolar (professor e aluno) é interpelado pela ideologia, sendo livre e submisso ao mesmo tempo, pois a ideologia impõe-se sem o parecer, como se os sentidos fossem assim: naturalmente dados. Trata-se de evidências ideológicas que devem ser reconhecidas, afinal, o sujeito-escolar inscreve-se no discurso da escrita sem contestá-lo, imbuído do interesse em formar/ser cidadão de direitos e deveres, qualificado para o mercado de trabalho pelo domínio da língua.

O sujeito interpelado pelo discurso da escrita assume a forma-sujeito aluno nas sociedades ocidentais, em que a escrita se configura constituinte do sujeito, tal como afirma Orlandi (1999, p. 7), “a escrita numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, ela é estruturante.”. Ou seja, a partir dessas determinações históricas, o sujeito deve formular-se, se dizer, se textualizar de acordo com o discurso da escrita, para ser considerado apto a pertencer-lhe, apropriar-se dele. Desse modo, o discurso da escrita toma o lugar da língua, confundindo-se com ela.

Na escola, o Aparelho Ideológico do Estado nº1 tem seu espaço ocupado com eficiência pelo discurso da escrita, em desprezo ao discurso da oralidade, devido a sua proximidade com a língua materna, interdita por decretos. Na expectativa de atender as propostas de Estado, ela não se atenta para a diferença entre os discursos e o que eles representam para o ensino de língua portuguesa, nem se cogita que a escrita é estruturante do sujeito e que seu ensino deveria ocorrer durante as aulas de escrita, o que, para Aurox (1992), trata-se de um mecanismo, uma técnica a ser aprendida.

Como a escola foi criada para efetivar as políticas de línguas propostas pelo Estado, não se pretende, por meio das aulas de língua portuguesa, torná-la acessível a todos os alunos que a frequentam. De modo que se instaura, assim, a falta de saber a grafia dessa língua, impedindo-os de avançar em seus estudos e, por intermédio destes, conseguir alçamento social e econômico. Destaca-se, do material de análise, exemplos de total compreensão da língua portuguesa, além de saber articular corretamente o seu funcionamento.

Os textos escritos nos mostram que os alunos têm domínio da língua portuguesa, fazendo as trocas gráficas devido ao fato de existir essa possibilidade na própria língua. A multiplicidade e a heterogeneidade que o Estado tanto quer despistar, disfarçar e esconder, ao imporem a ortografia por meio dos acordos ortográficos, vazam e escapam na escrita, expondo uma fenda nesse discurso.

Ora, observamos nos textos, o fosso que se estabelece entre a escrita e a oralidade. Ao formular, pela escrita, “... os amigos *incistiram* em *convidalo*...”, “... *Derrepente* o príncipe lembrou da bruxa...”, “...o velho *terrivelmente açustado*...”, o aluno apresenta certo domínio do sistema da língua portuguesa, que não passa pela escrita, ou seja, o aluno escreve tal como se fala, apresentando apenas o não domínio dos mecanismos de escrita, o que não atropela propriamente os sentidos do texto.

Em “incistiram”, observamos apenas a troca entre as letras /c/ e /ss/, em que o /c/ está funcionando foneticamente como /s/, possibilidade dada pelo sistema do Português, ao preceder /e/ e /i/. A grafia de “convidalo” marca também o não domínio dos mecanismos de escrita, visto que as marcas, tais como acento agudo e hífen, são da ordem da escrita. Na língua, não se formula o acento agudo, tampouco o hífen.

Em “Derrepente”, o não domínio dos mecanismos de escrita se apresenta na junção entre a preposição e o advérbio, que segue apenas acrescentando um /r/ para a representação fonética do termo. Como no Português, temos a letra /ç/ com o som de /ss/, em que observamos a grafia do termo “açustado”, o qual consiste na troca entre as letras que representam esse fonema, atestando que a questão é, de fato, o não domínio dos mecanismos de escrita, pois, na oralidade, não se tem qualquer diferença.

Consideramos ser da mesma ordem as formulações que materializam a falta de letra, o que supomos ocorrer entre os alunos em situações de textos orais, tais como: /co-vite/; /anúncio/; /ni-guém/; /desco-forto/, em que temos a falta da letra /n/; /incistiram/; /ancioso/; /inceto/; /concigo/, ocorrendo a troca da letra /s/ por /c/; em /resovel/; /passol/; /transformol/; /começol/; /construil/; /voltol/; /consequil/, temos troca de /l/ em final de palavra, funcionando como /u/. O não domínio dos mecanismos de escrita reflete, para a escola, como a não proficiência do aluno em relação ao domínio da língua. A escola confunde o saber a língua com o domínio de sua escrita/grafia.

Na escola, o ensino de língua é confundido com o ensino da escrita, de acordo com o discurso da escrita incidindo em efeitos de sentido para a leitura, produzindo uma falta como causa do (des)nivelamento social, econômico, etc. Isso porque, a escola supõe metodologicamente um modelo positivista de educação, sob o ideal da lógica entre o certo/errado ou, ainda, adequado/não adequado, mantendo o estudo da língua centrado numa correta produção escrita do aluno, fundamentalmente sob o aspecto normativo.

Considera-se legítimo expor que tais regularidades de escrita constituem objeto da escrita e não em um erro de língua, visto que se visa analisar os modos pelos quais a língua e memória se articulam nos textos dos alunos. Ao defrontar-se com essas marcas textualizadas

na constituição do corpus da pesquisa, não se pode negá-las, por ser uma pista por onde vaza o discurso da oralidade em relação ao discurso da escrita da língua portuguesa em suas possibilidades fonéticas e gráficas.

## CAPÍTULO II

### ESTADO, ESCOLA E ESCRITA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA/PELA LÍNGUA

#### 2.1 Políticas de ensino da língua portuguesa

Desde o século XVIII, com a instituição do Estado Moderno, constituído a partir do domínio da língua, valorizando sobremaneira a escrita como lugar de legitimação do poder, saber, direitos e deveres, que a língua escrita é gerida pelo e enquanto capital em nossa sociedade jurídica, o que lhe garante o valor de Lei, que a legitima em relação às demais formas da língua. A Lei se diz na escrita.

O Estado, por sua vez, impõe uma língua oficial como forma de garantir o controle e o poder por meio da hegemonia linguística. Em consequência disso, impõe-se ao cidadão exercer a sua cidadania também por meio da escrita, mesmo para aquele que não tem a instrução escolar. Exige-se do sujeito-cidadão o conhecimento do sistema de escrita, para poder significar-se ante os rituais institucionalizados, como a Igreja, a escola, a justiça, a família, tais como o registro e identificações, favorecendo a consolidação da hegemonia e legitimidade do discurso da escrita sobre o da oralidade.

Nesse sentido, reportamo-nos aos trabalhos desenvolvidos em 2007 por Silva<sup>5</sup>, pesquisadora dos estudos discursivos sobre a História da Alfabetização no Brasil, que discute o processo de alfabetização brasileiro a partir dos instrumentos linguísticos usados para a fixação do Português como a língua oficial do país. Para a autora, o termo ‘analfabeto’, conforme se apresenta nos dicionários, tem uma história e afirma:

O Dicionário de Língua Portuguesa de Antônio de Moraes Silva, que teve dez edições publicadas no período de 1789 a 1949, define o termo analfabeto em sua segunda edição de 1823, como o ignorante até das Letras do a, b, c, e a edição de 1858 – a 6ª - , como o idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a, b, c. (SILVA, 2007, p. 6).

---

<sup>5</sup> **Mariza Vieira da Silva**, Professora de Letras na Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisadora vinculada ao Labeurb, desenvolvendo pesquisas em Análise de Discurso, História das ideias linguísticas lexicografia discursiva e ensino de Língua Portuguesa. Aborda as relações entre língua, sujeito e história no discurso pedagógico no Brasil, analisando o trabalho da memória na construção de referentes, de sentidos e de posições sujeito, presentes em textos que datam desde o século XVI até século XX em que tratam da alfabetização/do analfabetismo.

Considera-se que os governos, ainda na atualidade, mobilizam-se para eliminar o analfabetismo, já que nascemos todos analfabetos. Por uma razão histórica em nossa sociedade, é a escola a instituição responsável por alfabetizar, o que, a princípio, apenas os economicamente estabilizados podiam ter acesso. Ou seja, a escola no Brasil foi projetada para os filhos da fidalguia. Logo, conforme Silva (2007, p. 5), “a escrita nunca pode ser apropriada de qualquer jeito, livremente pelo sujeito, em sua função de autor e de leitor.”

Historicamente, o Estado, enquanto um projeto civilizatório ocidental, tomou para si a obrigação de alfabetizar a todos os brasileiros, não sem nenhum proveito dessa obrigatoriedade. O discurso da escrita assume tal proporção, que a necessidade de alfabetização se estende a todos, conforme a Constituição Federal de 1988, artigo 205 (Seção I – Da Educação), abaixo citado:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A institucionalização desse gesto pelo Estado dá à escrita o lugar de formar/constituir o cidadão como um sujeito de direitos e deveres. Para Silva (2007, p. 6), “a escrita na escola, por meio do processo de alfabetização, é dita pelas políticas de língua como, por exemplo, o meio de se conquistar uma vaga no mercado de trabalho.” É pela escrita, considera a autora, que, conforme se pode dizer na escola, *o sujeito pode ser alguém na vida*<sup>6</sup>. Acompanhemos:

Neste contexto, o analfabetismo, segundo este educador, ‘já não é a famosa cegueira do século dezenove, mas simplesmente, uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão exige que seja remediada’. [...] estamos, agora, nos domínios dos comportamentos, da Psicologia, do sujeito psicológico, mas também da normalização da força de trabalho, em que as garantias e os suplementos podem ser dados pela ciência. (SILVA, 2007, p. 6).

A autora mostra os deslizamentos das palavras ‘cego’ e ‘cegueira’, produzidos na história para educar o povo brasileiro, conforme estudo do livro de Anísio Teixeira, *A educação que nos convém* (1977), em que a autora analisa a importância do estudo para garantir a força de trabalho para as indústrias. Há que se educar/saber a língua do Estado para que o cidadão esteja apto às novas formas de trabalho e compreensão do papel social e humano do sujeito. Considera-

---

<sup>6</sup> Formulação recorrente no espaço escolar.

se, desse excerto, que o discurso sobre *o lugar da instrução escolar para se subir na vida*<sup>7</sup> ainda se mantém nos documentos oficiais do Estado, como veremos adiante.

A universalização da educação básica se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo, a partir da metade do século XX, conforme PCN/LP, (1998). Do PCN, salientamos as políticas de Estado, quanto a alcançar a uniformização e a hegemonia em relação à língua oficial para o ensino. No excerto a seguir, vê-se a preocupação com a expansão/ocupação das vagas escolares. Leiamos:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e **da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular** colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de **evasão e de repetência** – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – **são a prova cabal do fracasso escolar**. (BRASIL/MEC - PCN/LP - 1998, p. 17, grifo nosso).

O excerto acima evidencia a importância da escrita ante a expansão comercial e tecnológica, bem como da ascensão social e econômica dos alunos das camadas pobres da população escolar. Esses fatores implicaram na necessidade de revisão dos conteúdos tradicionais de ensino, pois resultaram na evasão e repetência, sustentando extremo fracasso escolar. O PCN (1998) justifica a reorganização do ensino fundamental, conforme reporta Silva (2007), quanto a preocupação com uma mudança na concepção de ensino de língua portuguesa, a partir da elaboração de materiais didáticos utilizados pelos professores durante as aulas.

Por outro lado, superou-se a evasão e repetência na escola com a adoção do Programa e Modalidade de Ciclos, em que não há a reprovação do aluno. Entretanto, essas novas políticas de Estado também não conseguiram promover os alunos das camadas pobres da população, visto que não há a apreensão total/absoluta da língua imposta pelo Estado. Vê-se, a seguir, o posicionamento do Estado, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), no que concerne a essa questão:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que **a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava**. (BRASIL/MEC - PCN/LP, p. 17, 1998, grifo nosso).

---

<sup>7</sup> Paráfrase à metáfora expressa anteriormente “ser alguém na vida”.

No período citado (décadas de 60 e 70), os conteúdos não foram a preocupação dos dirigentes. A metodologia ideal de ensino estava às voltas com a valorização da criatividade e com os modos de ensinar, promovendo o fracasso escolar em relação às camadas pobres, ou seja, incluíram-se os filhos das camadas pobres na escola, sem, entretanto, atender as suas necessidades mínimas educacionais.

Trata-se de uma posição que não supõe, evidentemente, o lugar da memória da língua materna, conforme a memória constitui o sujeito. Isso nos faz supor que as políticas atuais de educação mantêm o mesmo funcionamento discursivo de interdição, conforme as políticas propostas pelo governo de Getúlio Vargas, ao etiquetar como erro a língua do berço familiar praticada pelo aluno.

Vejam, a seguir, o posicionamento do Estado, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no que concerne à inclusão escolar das camadas sociais mais pobres da população. As formulações abaixo, extraídas do PCN (1998), enfatizam a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país, a partir da leitura e escrita, em aulas de língua portuguesa, desde os anos 70, considerando a perspectiva gramatical:

O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da **leitura e da escrita** pelos alunos, **responsável pelo fracasso escolar** que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, **por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.** (BRASIL/MEC - PCN/LP, p. 17, 1998, grifo nosso).

Vê-se que, quando a escola era para poucos, não havia dificuldades ou limitações para os alunos, pois estes praticavam a mesma ou uma língua muito próxima da variedade linguística ensinada na escola. O reconhecido fracasso escolar surgiu com a inclusão de alunos pobres na escola, pois, de antemão, eles não dominam a variedade de língua escolar, isto é, o domínio do discurso da escrita.

Por isso, houve a necessidade de mudanças que revertessem o quadro do fracasso escolar. A ênfase da escola aos padrões da linguagem escrita encaminha-nos a supor a relevância dada ao discurso da escrita. Abaixo, a formulação recortada do PCN (1998) aponta

para o avanço dos estudos das variações linguísticas no ensino de língua portuguesa, pois possibilitaram reflexões e críticas sobre o ensino da língua materna.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (BRASIL/MEC - PCN/LP, p. 17, 1998).

Dessa forma, abandona-se o ensino de conteúdo normativo e adota-se a teoria das variações linguísticas como forma de redução do fracasso escolar no Brasil. Com isso, refuta-se o funcionamento discursivo da memória da língua e a história, pois o ensino de língua portuguesa, focado na variação linguística, funciona apenas como meio de acesso do aluno pobre às políticas de hegemonia linguística propostas pelo Estado.

Esses estudos linguísticos do PCN não reconhecem o funcionamento da memória discursiva da língua, conforme Pêcheux e Gadet (2004), para quem a língua materna é a língua da mãe, na qual o indivíduo constitui-se sujeito. Supõe-se, a partir dos estudos sobre a memória de língua, que a língua materna, conforme citada no PCN/LP (1998), é justamente a língua portuguesa. Entretanto, conforme já apontado, o Português não é a língua materna, relativa a todos os brasileiros. É fundamental reconhecer os percursos de nossa história, pois o Brasil é um país também colonizado linguisticamente, conforme lemos em Mariani (2004):

A colonização linguística é da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada língua colonizadora – visa impor-se sobre a (s) outra (s), colonizada. [...] (MARIANI, 2004, p. 28).

Há uma necessidade histórica de o Estado manter a sua soberania por meio de uma língua oficial. A língua portuguesa é a língua de prestígio, do Estado, homogênea, como se quer parecer. Assim, não há como justificar, pela via das teorias da variação linguística, a definição do Português como língua oficial brasileira, pois essa perspectiva teórica reconhece diferentes variações da mesma língua, reconhecendo que existe uma língua padrão, modelar.

A perspectiva variacionista dos estudos da linguagem opõe-se aos estudos discursivos.

Para a Análise de Discurso, a língua funciona e mobiliza sentidos não pelas variações linguísticas, mas, fundamentalmente, pela relação entre a língua e a memória histórica existente dessa língua mesma. O foco nas variações supõe desconsiderar o funcionamento discursivo da memória da língua.

## 2.2 O efeito de sentidos dissimulados pela oficialização da língua portuguesa

A partir de Orlandi (2014), considera-se outra via de compreensão sobre o fracasso escolar, o que preocupa os órgãos responsáveis pelo ensino no Brasil. Para a autora, a educação e a formação escolar no Brasil são atravessadas por discursos repletos de ideologia. Os sentidos não são produzidos sem motivação histórica, fora da ideologia. Assim, a questão sobre o *fracasso escolar*<sup>8</sup> produz formulações que se inscrevem a formações discursivas que constituem o sujeito e os sentidos. Essa preocupação com os chamados índices negativos da educação no Brasil, em relação à língua, se materializa pelo/no jogo discursivo, conforme se lê em Orlandi (2014):

[...] o sujeito é afetado pela língua e interpelado pela ideologia, constituindo sua forma sujeito histórica. Para ser sujeito ‘de’ o indivíduo é sujeito ‘a’ (língua e ideologia). E assim tem-se a individuação do sujeito pelo Estado, [...] pré-requisito no processo de identificação do sujeito. É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma outra posição sujeito na formação social (aluno – professor). Esta posição sujeito social deriva, assim, de seus modos de individuação pelo estado [...] não se nasce aluno, torna-se aluno. Isto tem a ver com a formação social em que vivemos e o que o Estado significa na constituição e funcionamento desta formação. Incidindo nas formações imaginárias, [...] a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se. Assim é que funciona o imaginário do mundo capitalista. (ORLANDI, 2014, p. 155-156).

A partir do pressuposto teórico acima, supõe-se, então, que a língua constitui o sujeito, pois ela o captura e o estrutura em suas redes significantes. Na língua, o sujeito é individuado pelo Estado e pela ideologia. Assim, o sujeito exerce a cidadania outorgada pelo Estado, isto é, à medida que o Estado o individua na língua por meio das instituições. Afinal, é o Estado que determina a forma-sujeito que interpelará o indivíduo em sujeito, ao assumir as diferentes posições ideológicas na formação social.

Na verdade, trata-se de um processo nada óbvio ou transparente, como afirma Althusser (2002), no reconhecimento/desconhecimento da ideologia que submete o sujeito. De

---

<sup>8</sup> Parâmetro Curricular Nacional, Brasil, MEC, 1988, n. p.

acordo com ele, é próprio da ideologia impor sem o parecer, pois se trata de evidências que “não podemos deixar de reconhecer e nos provoca a inevitável reação de exclamarmos [...]: é evidente! É isso! Não há dúvida!” (Althusser, 2002, p. 96). No que concerne à ideologia, Pêcheux (1995, p. 160) concorda com Althusser (2002) ao afirmar: “a ideologia despista por meios de desvios linguisticamente marcados entre a constatação e a norma que funciona como dispositivo de retomada do jogo.”.

A fim de compreender discursivamente o emaranhado ideológico em torno da relação entre a língua e seu ensino, toma-se por base a discussão teórica sobre interdiscurso/memória discursiva e busca-se também, nos estudos de Payer (2006), *Memória da língua – imigração e nacionalidade*, compreensões que colaboram com esta pesquisa acerca da constituição da memória discursiva da língua dos alunos refletida em sua escrita.

Em seus estudos, a autora mostra discursivamente o processo de imigração italiana no Brasil, no que concerne ao ensino da língua. Payer (2006) apresenta a maneira como se constitui a memória da chamada língua nacional brasileira - a língua de Estado, a língua oficializada - conforme imposta pelo Decreto de 1757, com Marquês de Pombal. Gesto este que se repete no governo de Getúlio Vargas, em 1930, incidindo diretamente na constituição linguística dos brasileiros. A seguir, recorta-se de suas formulações o que a autora propõe em sua pesquisa:

[...] compreender/mostrar como o discurso sobre a unidade da língua nacional na década de 1930, proferido, entre outros, em face da presença em massa de imigrantes no Brasil, e que passa a vigorar como a interpretação oficial que constituirá a memória social brasileira a partir de então, se produz na contra face das outras interpretações possíveis a partir de outros lugares discursivos, que foram apagados. [...] ocorre um apagamento deliberado das outras memórias discursivas, através da interdição da língua dos imigrantes. Política de silêncio, nas palavras de Orlandi. (PAYER, 2006, p. 36).

O Decreto que proíbe a língua estrangeira em ambientes públicos define posições ideológicas em relação às políticas de língua no Brasil. O Decreto de Pombal, em 1757, e o Decreto de Vargas, em 1930, trataram de impor a língua portuguesa como língua oficial. O primeiro o fez por meio da escrita de documentos oficiais e, o segundo, por sua vez, silenciando as vozes de imigrantes (a partir da língua). Trata-se de uma política que toma o Brasil como extensão de Portugal, não considerando o país nas condições de produção de colonizado.

Esses gestos supõem o silenciamento da memória discursiva de outras línguas, como se fosse possível apagar o que é constitutivo. Com isso, instaura-se a deficiência e o fracasso escolar decorrentes do não domínio linguístico, conforme exigido pelo Estado, pondo à mostra o funcionamento da ideologia em relação ao alçamento do sujeito das camadas pobres, por meio

da escola/educação, conforme suposto no PCN/LP.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1930, período denominado nacionalismo, o sujeito-imigrante sofreu a interdição de sua língua materna, em favor da garantia da chamada soberania nacional do Brasil. Por exemplo, nesse período, proibiu-se que os italianos manifestassem publicamente em sua língua materna.

De acordo com Payer (2006), lê-se:

No longo e descontínuo processo que fez do imigrante estrangeiro do período republicano um sujeito brasileiro, as iniciativas oficiais para a nacionalização se diversificaram no tempo e no espaço, com diversas iniciativas locais e esporádicas, até a medida decisiva que supostamente ‘pôs fim’, em âmbito nacional, ao que chamaria mais tarde, em tom ideológico diferente daquele de João Ribeiro, o ‘problema das línguas estrangeiras’, através de interdição jurídica explícita, acompanhada de campanha de nacionalização, em um contexto particular na década de 1930. (PAYER, 2006, p. 58).

As políticas de Estado definiram-se por aprimorar e garantir o ensino de língua portuguesa para todos, promovendo as campanhas de Nacionalização do Ensino primário e a disposição para o custeio do ensino subsequente. Assim, podemos supor que, se a educação no Brasil fosse de fato para todos os brasileiros, não teríamos políticas de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, ou seja, essas questões não seriam quesitos às políticas educacionais. Essas políticas são decorrentes da não escolarização/informação formal do sujeito, ou seja, a obrigatoriedade e gratuidade definem as políticas de compensação pela “falta” do Estado mesmo.

Nas palavras da autora, lê-se: “[...] E, pela primeira vez, atenção especial será dada ao ensino primário, sobretudo nas regiões de imigração. [...]” (Payer, 2006, p. 78). Isso demonstra as políticas de Estado, ao calar a voz do imigrante a partir da escola, ensinando às crianças a língua portuguesa, a língua da escola, que sufoca, silencia, apaga e interdita a sua língua materna. Essa ação promove o fortalecimento da homogeneização da língua portuguesa e se transforma na língua materna dos brasileiros.

Entretanto, conforme a autora, a língua silenciada do imigrante materializa-se nas produções de linguagem do sujeito-imigrante, pela memória constitutiva da língua italiana. Isso mostra que outras línguas afetam os sujeitos no Brasil. Payer (2006) mostra os modos pelos quais as línguas italiana e portuguesa passam a constituir o sujeito ao expor sobre a constituição do mesmo pela língua, na sua relação com a memória:

A relação entre o silenciamento da língua e a constituição do sujeito se dá sob modos particulares, segundo as formas pelas quais funciona o apagamento na história. [...] O sujeito que participa desse processo continua por um tempo relativamente longo a constituir-se como sujeito de linguagem com a participação de uma língua que, oficialmente interdita, continua a funcionar nele como um lugar de memória, de um modo constitutivo. [...]. (PAYER, 2006, p. 196).

Conforme as formulações acima, o sujeito constitui-se como sujeito na língua primeira, mesmo que esta língua esteja interdita. Nesse caso, o da interdição, a língua continua a funcionar para o sujeito, como lugar de memória, por isso ela é denominada de memória de língua. Isto é, mesmo interdita, essa língua não desaparece, ela continua a constituir esse sujeito, que não pode controlar sua constituição por ser independente dele. Então, essa memória passa a escapar, vazar no sujeito, em formas de pistas, marcas fonéticas ou gráficas, simbolizando a memória dessa língua silenciada, apagada e interdita, na língua oficializada, legitimada, autorizada pelo Estado.

Como se vê, os sentidos de nacionalidade são fundados na homogeneidade da língua, adotada/imposta pelos governantes como língua oficial, desconsiderando a heterogeneidade linguística que já constitui e define o espaço brasileiro. Essas políticas apagam e silenciam as línguas, que, além dos diferentes processos de imigração, compõem a formação da língua portuguesa do Brasil, como também as línguas africanas e indígenas, em suas multiplicidades. Conforme Payer (2006), lê-se:

Ora, os estudos sobre a nação brasileira mal haviam terminado de chamar a atenção para as diferentes origens, raças, línguas, histórias e religiões presentes no interior da população heterogênea do Brasil. O que esses enunciados prenunciam, portanto, não é a constatação de referentes discursivos reais que se afirmam, mas antes a manifestação de referentes nos quais se deveria acreditar, isto é, que iriam a partir de então ocupar o espaço da memória social. (PAYER, 2006, p. 82).

O excerto expõe a necessidade do Estado em esconder e despistar, nas palavras de Pêcheux (1997), lugares linguisticamente marcados, ou seja, a heterogeneidade da língua no Brasil é silenciada, tal qual os patoás na França foram silenciados ao impor o francês como língua oficial, ignorando seu desconhecimento pela população. De fato, era o pretendido, não podia tornar a língua do rei acessível a todos. Do mesmo modo, no Brasil, o português é oficializado, silenciando a heterogeneidade linguística desta população.

Cria-se, a um só tempo, uma língua oficial e a sua respectiva memória social, de modo que, mesmo não sabendo se expressar na língua oficial, qualquer sujeito a reconhece. Troca-se a memória de língua de uma população por uma memória social que é coletiva, mas, ao mesmo

tempo, interdita o sujeito que não é constituído por esta memória de língua adotada. Esses despistamentos geram, nesse sujeito, cuja memória de língua não coincide com a imposta pelo Estado, por força da lei, por meio de Decretos, uma falta. Esse sujeito estará sempre em falta com o Estado, por isso o Estado ensina a língua a ele, que, por sua vez, deve aprender a oficializada, no caso, a língua portuguesa, por meio do Estado.

A partir de Payer (2006), pode-se afirmar que a interdição em relação às línguas [diferença/heterogeneidade], conforme ocorrida no Brasil no século passado, repercute ainda hoje no processo de produção escrita dos alunos. Considera-se que tal como funciona para o sujeito-imigrante a memória da língua, a ponto de atravessar, no português, as marcas da língua materna [o italiano], na atualidade, dentre os brasileiros provenientes das diferentes classes econômico-sociais, no espaço escolar, em produções escritas, supõe-se, da mesma forma, o atravessamento da língua primeira, a língua materna, a língua da oralidade. Esses vestígios da língua primeira não são meros resquícios de uma lembrança mnemônica, de uma dada formulação. Para a autora, “trata-se de uma memória viva na língua e no discurso, constitutiva desses sujeitos, inclusive nas gerações jovens” (Payer, 2006, p. 145). A interdição constitui sujeitos descendentes de imigrantes, das mais diferentes nacionalidades, como afirma a autora:

As categorias podem então ser pensadas como resultado da mencionada relação estrutural *dual* entre os lugares discursivos, cada um é ligado a uma única formação discursiva, enquanto posição fechada – do ‘imigrante’ ou do ‘nacional’. E o que escapa a este modo de relação, sob a forma do ‘a mais’, indica na verdade que há mais de uma formação discursiva funcionando de modo constitutivo na fala desse sujeito. (PAYER, 2006, p. 148).

O sujeito-aluno, na escola, confronta-se com a necessidade de apreender uma língua outra, diferente de sua língua materna, na qual se constitui. Essa língua outra se dá porque, ou o sujeito-aluno está na condição de imigrante, ou ainda, enquanto brasileiro que não se reconhece na língua culta. O Estado brasileiro elege uma língua oficial, o português. Compreendemos assim, onde se assenta o discurso da escrita em relação ao sujeito-aluno e à heterogeneidade linguística constitutiva de nossa sociedade. A respeito dessa questão, Payer (2006) afirma:

[...] o fato inicialmente mencionado de regulamentar a língua em uma sociedade não funciona de outro modo senão como uma intervenção do Estado na relação do falante com a (s) língua (s), e com a linguagem, através dos valores nela (s) inscrito (s) e daqueles dela (s) apagados. É por onde os efeitos dessa relação, impressa a partir do ‘exterior’ (história) retornam sobre o sujeito, levando-a a reconhecer certos ‘objetos de relação’ como língua materna, língua nacional, língua a ser praticada, a ser calada, enfim, como língua na qual ele pode (ou não) e deve (ou não) dizer. (PAYER, 2006, p. 127).

Desse modo, considera-se que a Era Vargas ainda reverbera sentidos nas aulas de língua portuguesa, pois que se têm, nos dias atuais, dentre os alunos, muitos descendentes de imigrantes, cuja língua materna fora interdita pelas políticas de Estado, em relação à língua. Ainda, alunos advindos de classes econômico-sociais menos abastadas, as camadas pobres da população, sendo, a todo tempo, interpelados pela ideologia de interdição e imposição do Estado em relação à soberania nacional regida pela língua. Assim sendo, a memória de língua desses alunos continua interdita por não pertencer ao discurso da escrita, que atende ao padrão ou modelo de língua imposto pelo Estado.

Supõe-se, a partir de Payer (2006), que a língua, inclusive sob a forma do texto escrito, faz escapar vestígios de sua memória, pistas, traços, da língua outra, que habita o sujeito. Daí a necessidade de o professor assumir uma posição teórica diante da diferença linguística, visto que, na maioria das vezes, é tomada como erro em relação à escrita ou como variação linguística, conforme mencionado anteriormente, mas que, do mesmo modo, deve ser silenciada na escrita formal. O aluno até pode variar, desde que em seu universo particular.

À medida que seu dizer for social, exposto, requer que se utilize a memória social da língua do Estado, mesmo que não se fizer compreendido. Pois aquele que ouve ou lê, no contato com essa memória social da língua, a reconhecerá. Até dirá “não entendi/compreendi nada”, logo, o que se apresenta está correto, uma vez que já está legitimado que a língua do Estado, do rei, conforme mencionado anteriormente, não deve estar acessível a todos.

Nas palavras de Althusser (2002), a categoria-sujeito vai categorizando, submetendo a todos, por meio da língua, a uma forma-sujeito que lhe cabe, por meio da instituição escolar. Tendo frequentado ou não a escola, cada sujeito ocupa o lugar social que lhe cabe, por meio da língua, conforme a memória da língua a que está inscrito. Se coincidente com a língua de Estado, a memória social da língua lhe servirá, não ocorrerão desvios desta norma. Caso contrário, haverá silenciamentos, apagamentos, interdições, até o sujeito calar-se por não saber dizer-se, conforme essa memória social, a que o Estado instituiu e institui pelas aulas de língua portuguesa nas escolas.

A escola atesta, por meio das políticas de Estado, que se deve ensinar a língua materna, ao primar pelo conhecimento da língua de prestígio. Assim, instaura-se a hegemonia da língua portuguesa sobre as demais, produzindo o efeito de apagamento em relação às diversas línguas maternas. Isso produz, no aluno, o efeito de “falta” constitutiva, estando sempre em falta em relação à língua do Estado, devendo apreendê-la no ensino fundamental. Conforme Payer

(2006):

O estereótipo manifesta assim uma relação especial, seja do nacional, seja do imigrante, com o material discursivo, sob o modo da ausência, da carência e possibilidade do trabalho simbólico na organização dos discursos, não no sentido do que falta, conforme quer o discurso pedagógico (escolar), mas no sentido do que está para ser, do lugar do vazio a ser 'injetado de simbólico'. (PAYER, 2006, p. 148).

Como o Estado institui a memória social da língua, obriga a todos a frequentarem a escola a fim de aprendê-la, adquiri-la, instaurando nesses sujeitos a falta, a carência, a necessidade, sob o modo de ausência (dessa memória social), um lugar vago a ser ocupado ou injetado de simbólico, por esta memória social, a língua do Estado. Desse modo, os filhos das camadas pobres são incorporados à escola como corpos que frequentam a escola, entretanto, não participam da inscrição nessa língua de Estado, ao ver seu dizer interditado, pelo não reconhecimento de sua língua materna.

Esses modos do Estado se dizer por intermédio da língua, impõe sobre o sujeito o erro. É ele que está errado para a língua. Isto é, a língua dele está errada para o Estado, e a culpa é dele, por não ser constituído por essa memória social como se devesse ser. É desse modo que funciona a ideologia, a língua imposta não é a língua materna para todos, mas é posta como sendo, então cabe ao sujeito adquirir, requerer sua cidadania para exercício legitimado da língua, adotando-a por materna e silenciando a própria em favor daquela determinada pelo Estado.

Assim vai se construindo uma memória social da língua materna por meio do discurso da escrita, enquanto se silencia as demais, até elas sejam totalmente esquecidas. Retomando Payer (2006), ao afirmar sobre a língua italiana que embora silenciada, interdita, ela passa a constituir a língua oficial. O que se pretende mostrar é que como a língua italiana, tantas outras estão interditas na escola. Entretanto, ao impor a língua materna ao sujeito aluno sem que seja, este aluno se apropria dela, e passa, também, constituir esta língua. A constituição é mútua.

Orlandi (2017, p. 164) assevera que, “com a independência, a língua nacional se impõe [...] temos de ter uma língua e temos de saber que a temos.”. As instituições se formam e também a língua tem de ser institucionalizada pela escrita, pela escritura, pela gramatização, pelo ensino. Parte-se do imaginário de uma língua portuguesa falada no Brasil e a doméstica em sua representação escrita, que passa a ser o modelo para a falada e ensinada nas escolas. Mesmo que o real da língua escape pelos vãos das regras.

Assim, as marcas, pistas ou quaisquer vestígios de memória da língua outra devem ser apagadas, silenciadas, pois se inscrevem no discurso da oralidade, ou seja, todos os resquícios

e vestígios de memória de língua materna são associados ao erro, equívoco, justamente para distanciar uma da outra, segregando os sujeitos. O alçamento social e a pretensa inclusão por intermédio da língua, representada pelo discurso da escrita, não atingem seu objetivo de ensinar a língua portuguesa a todos os alunos das camadas pobres incorporados à escola, conforme pretende a parametrização de seu ensino.

Nesse sentido, busca-se compreender a noção discursiva de erro. Para os autores Gadet e Pêcheux (1981), a noção de erro é uma produção ideológica, instituído e constituído com a finalidade de marginalizar, pela língua, por meio do discurso da escrita, os sujeitos.

O erro, ideologicamente produtivo e estruturalmente constituído como a margem na contraposição da qual se constitui o núcleo, o sistema linguístico, trabalhado na relação com as línguas nacionais. Por esta via podem ser potencializadas formas de acesso dos imigrantes – os italianos, mas também muitos outros, tantos que somos – à língua nacional, menos violentas do que as que têm se dado em nossa história. (GADET E PÊCHEUX, Apud PAYER, 2006, p. 148).

Portanto, conforme a autora, o acesso a esse discurso, o da escrita, pode ocorrer de formas menos violentas do que as que tem ocorrido na história. A escola tem sua função ideológica, é um aparelho ideológico do Estado, lugar de fixação de suas políticas. O conhecimento científico só é ofertado a essa população pela necessidade de mão de obra e não por benevolência ou bondade do Estado. Por esta compreensão sobre a memória de língua materna em relação à memória social de língua portuguesa, reconhece-se que para além das línguas estrangeiras, tais como o português, a língua do colonizador, tem-se as línguas africanas e uma diversidade de línguas indígenas. Assim, a língua portuguesa é atravessada pelas outras línguas, em suas multiplicidades.

Conforme Orlandi (2000), tem-se como resultado desse processo histórico sobre a língua no Brasil, a dicotomia sobre o (des)conhecimento, de um lado, o aluno que não sabe numa instância zero e, de outro, o professor no grau dez, que tem o domínio do discurso da escrita. Segundo a autora, não paramos de apreender a língua e, num dado momento, na escola, já sabemos alguma coisa. Assim, o que se propõe pela a Análise do Discurso é a relação dialética entre aprendiz e professor, pela construção do objeto de conhecimento, no caso, as práticas de leitura sustentadas em sala de aula pela noção de memória discursiva. Sem a recusa dos *já-ditos* sobre a língua, o aluno vai constituindo essa memória de escrita, uma língua Outra, a do discurso da língua oficializada.

Essa compreensão contribui para a análise do funcionamento da memória discursiva da língua, o discurso da escrita na escola, passa pelo fio da narratividade, que se materializa na

produção escrita de alunos do ensino fundamental, da rede pública de educação do estado de Mato Grosso.

### **2.3 A memória de sentidos e a reatualização dos discursos**

Consideramos, neste percurso de leitura, que, teoricamente, as afirmações acerca dos conceitos de interdiscurso em Pêcheux (1995), memória discursiva, paráfrase e polissemia em Orlandi (2000) se corroboram produtivamente. Para os analistas de discurso, o discurso nada mais é do que um jogo de linguagem, que jamais põe em funcionamento senão os signos. Para a Análise de Discurso, o discurso se anula, assim, em sua regularidade, inscrevendo-se na ordem do Significante, ou seja, do simbólico. A questão é que o Significante, o simbólico, discursivamente, inscreve-se na história.

Conforme Henry (2013), Frege (1892) formula uma nova questão ao mostrar que a gramática, e não apenas o léxico, por meio das questões de referência, é tal que a língua permite criar um mundo de ficções, dar aparência de que os objetos existem quando eles não existem. Essa língua de ficção, refutada pela lógica porque envolve o conhecimento do sujeito empírico, conforme a Psicologia, para realizar a referência que estabiliza a frase, é o implícito que pode ser designado como uma construção anterior e exterior ao enunciado, amparados na/pela língua, que permite as substituições, sendo o ponto de partida para que a teoria do discurso se constitua.

Segundo Pêcheux (1995), essa compreensão prepara Henry para o deslocamento do conceito de pressuposto à noção de pré-construído, ao designar que o implícito se estabiliza em cada sujeito, furando o sujeito universal. Henry (2013) afirma o pré-construído como sendo a pressuposição que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado.

Pêcheux (1995) compreende essa construção anterior e exterior ao enunciado, denominada por anterior e exterior, por Henry (2013), funcionando como o efeito discursivo ligado ao encaixe sintático. Para Pêcheux (ibidem), o fenômeno sintático cria a condição para que surja o efeito de sentido, o sujeito ideológico, que, a partir das formações discursivas, está inscrito e se significa na língua

Pêcheux (1995) explicita, assim, a característica fundamental do pré-construído, que se realiza quando um elemento irrompe num elemento do outro domínio de pensamento, sob a forma de pré-construído, como se já se encontrasse aí. A separação fundamental entre o

pensamento e o objeto de pensamento, sendo que objeto de pensamento imprime uma discrepância entre os dois domínios de pensamento, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado do pensamento. Impensado este que, necessariamente, pré - existe ao sujeito.

Considera-se, assim, o efeito do pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância, pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito, ao mesmo tempo em que já é sempre-já sujeito. Funciona na língua o que Pêcheux (1995) designa como contradição, o que é, ao mesmo tempo, estranho e familiar, de um exterior e um dizer anterior, formulado em outro lugar independentemente.

É a contradição entre o sujeito responsável, que dá conta de seus atos, e o sujeito afetado pelo simbólico, interpelado pela língua materna. Conforme o autor, é pelo efeito de sustentação que uma oração pode ser sustentada pela outra e vice-versa, isto é, uma oração está contida na outra, por meio de uma relação de implicação entre as duas propriedades que faz a injunção entre a língua e a história (Pêcheux, 1995).

Isso torna possível a formação do conceito de Interdiscurso, determinado pelo efeito de encadeamento sintático e pelo efeito de articulação/sustentação. O funcionamento da ideologia se dá sob o efeito de transparência da linguagem, o que o autor denomina de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados, que consiste na dependência constitutiva do que é chamado de o todo complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 1995).

O sentido está determinado pelas posições ideológicas em jogo, no processo sócio-histórico no qual é produzido. Assim, Pêcheux (1995, p. 162) define o interdiscurso como sendo o “todo complexo com dominante das formações discursivas, [...] submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.”.

O interdiscurso, conforme o autor, define-se como os discursos e sentidos já existentes, precedentes e antecedentes, sustentados pelo jogo ideológico que dissimula ao sujeito o seu assujeitamento e garante-lhe a possibilidade de dizer e atribuir sentidos, assegurado pela dissimulação da transparência da linguagem. O sujeito entra nesse jogo ideológico a fim de significar-se enquanto sujeito e assumir a forma-sujeito que lhe cabe. Assim, o interdiscurso funciona como o conjunto de materialidades linguísticas que ancora o complexo de formações discursivas e ideológicas, que sustenta os dizeres, formando redes de sentidos, inscrevendo discursos, conforme a história.

A fim de corroborar sobre o conceito de interdiscurso, trazemos Orlandi (2000), que,

a partir de Pêcheux (1995), define interdiscurso como uma memória discursiva, um saber discursivo em que fala uma voz sem nome (J. J. Courtine, 1986), que fala por conta própria no sujeito que ela constitui, ao constituir-se pela historicidade, e afirma:

O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré- construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra. ORLANDI, 2000, p. 31).

Orlandi (2016, p. 175) reitera a compreensão de interdiscurso, afirmando que, ao perder a filiação do discurso fundador, torna-se o interdiscurso, em que “fala uma voz sem nome”. Conforme a autora, ao desfazer a função de autoria, esse enunciado deslocado terá a força do funcionamento da memória que, por não se mostrar como memória, se alarga, funcionando por um efeito de não atestação, efeito ideológico que se dá ao dizer uma realidade irrecusável, o sempre lá, que não se alinha na necessidade da prova, que não se mostra como interpretação, mas como verdade imemorial.

A partir da noção de interdiscurso, tomada como memória discursiva, retomamos Orlandi (2017, p. 30), a fim de pontuar sobre a narratividade que a autora define como “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes específicas práticas discursivas.”.

Essa noção de narratividade favorece compreender a distinção clássica entre narração, descrição e argumentação, deixando o campo da retórica, do discurso literário, para se inscrever no campo discursivo, isto é, a narratividade é parte do funcionamento discursivo, é o funcionamento da memória.

A memória discursiva constitui-se pelo processo de reconhecimento-desconhecimento que permite os dizeres se repetirem infinitamente, renovando a possibilidade de/do dizer e constituir os deslizamentos, a deriva, a diferença. A esse movimento dos sentidos entre o mesmo e o outro, a repetição e a diferença, Orlandi (2000) denomina de Paráfrase e Polissemia. É no movimento de repetição histórica de dizeres (paráfrase), desse universo discursivo, o lugar do pré-construído e efeito de sustentação (interdiscurso/memória discursiva), constituído para/pelo sujeito, que ocorre a possibilidade do deslizamento, da polissemia.

Para Orlandi (2000), é no jogo de contradição entre a paráfrase e a polissemia, na relação com o já-dito da memória discursiva, que a língua rompe com o dito, renovando

sentidos ao produzir o efeito de um sentido outro, dado o funcionamento da memória constitutiva da língua. De acordo com Orlandi (2000), lê-se:

[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2000, p. 38).

Compreende-se que o sentido se produz a partir do movimento de repetição, da paráfrase. Quando o mesmo irrompe à regularidade da repetição, o novo sentido se institui no movimento da polissemia. Tanto Pêcheux (1995) quanto Orlandi (2000) reconhecem o discurso como o dizer sustentado por um universo de dizeres, possíveis de serem ditos, atualizados em formulações outras. Por meio do movimento de repetição – ruptura, próprio, como visto do funcionamento do interdiscurso/memória discursiva, pelo movimento entre paráfrase – e de polissemia, é que o discurso se reatualiza e se narra/conta pela narratividade, inscrevendo o sujeito no processo de identificação.

Como Orlandi (2000) afirma sobre o movimento de sentidos, em relação à paráfrase/polissemia, constitui-se enquanto condição à repetição, à paráfrase e, ao mesmo tempo, ao novo, ao acaso, como à polissemia.

Essas reflexões teóricas, a propósito das questões relacionadas ao discurso sobre o ensino de língua [e de língua portuguesa], efetivam a consideração sobre o funcionamento discursivo do interdiscurso e memória discursiva, a narratividade pelo movimento entre a paráfrase e a polissemia na produção escrita dos alunos (contos de fadas), do ensino fundamental da escola estadual Presidente Médici, em Cuiabá–MT.

Busca-se analisar, a partir do texto do aluno, como esse já-dado, o já-dito, nomeado como interdiscurso e memória discursiva da língua se materializa, se atualiza na escrita na escola. Ainda, em que medida esse texto do aluno faz ressoar/atualiza a memória da língua que o constitui, considerando as políticas de Estado em relação ao ensino da língua portuguesa.

## CAPÍTULO III

### MEMÓRIA SOCIAL E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

#### 3.1 Inscrição na memória social da língua portuguesa pelos contos de fadas

Por volta do século XVII, a partir de Aguiar (1985, n. p.), historiadores da literatura folclórica, tais como Charles Perrault e os Irmãos Grimm<sup>9</sup>, dedicaram-se à coleta de narrativas orais para registrá-las sob a forma da escrita. Financiados, seja pelo rei, como no caso de Perrault, na França, ou pelas Universidades, no caso dos irmãos Grimm, na Alemanha. Acompanhando a definição de língua nacional que cada país estava fazendo como modo de garantir o domínio sobre o seu território.

Tais contos, de origem oral, foram, no século XVII, transpostados para a escrita. O gesto de transpostar é definido por Aurox (1998, p. 63), como o gesto de escrever o está dito. Assim, se depreende que os contos de fadas foram transpostados da oralidade para a escrita e são, inclusive por meio da escola, fixados enquanto um discurso próprio do ritual da escrita, que, certamente, imprime e historiciza outros sentidos para o conto por produzir, na língua, muitos efeitos de sentidos.

Enquanto prática escolar, esses contos de fadas, sob a modalidade impressa, foram difundidos em diversas línguas sob o estatuto de literatura infantil. De modo que foram elaborados os primeiros livros destinados ao público infantil, os livros de histórias para agradar as famílias. Posteriormente, os contos de fadas ultrapassaram os livros e chegaram aos em filmes, revistas, etc., sendo também incluídos nos livros didáticos, constituindo, reprodutivamente o universo linguístico-discursivo do aluno.

A escola brasileira, ao longo de sua história, constitui/naturaliza, reproduz e reitera os sentidos do conto de fadas enquanto uma narrativa própria do ritual de escrita, legitimando-a justamente pelo ponto que o define enquanto discurso da oralidade, o *Era uma vez...*<sup>10</sup>. Como o

---

<sup>9</sup> Estes contos passavam oralmente das mães aos filhos, ninguém sabia há quantas gerações, sem jamais haverem tido as formas de suas histórias fixadas pela escrita, desenvolvendo, assim, o universo humano por meio dos contos de fadas, que podem ter se originado com o princípio da simbolização pela humanidade. Charles Perrault (1628-1703) registrou as histórias, ou contos, recitados entre as damas nos salões parisienses, transformando-os em literatura. Irmãos Grimm (1785-1863), Jacob e Wilhelm, alemães, pesquisadores da linguística, dedicados ao estudo da filologia da língua alemã, que os levou ao conhecimento das narrativas orais que circulavam no século XVII, registraram essas narrativas editando duas obras. A primeira obra editada, em 1812, e a segunda, em 1815, contendo o acervo folclórico alemão.

<sup>10</sup> Destaca-se em itálico os rituais de início e fecho do texto do conto de fadas.

conto *O Sapo*, de Rubem Alves, que repete o *Era uma vez...*, do conto *O Rei Sapo*, dos Irmãos Grimm<sup>11</sup>. Considera-se essa marca linguística inicial dos contos de fadas como seu funcionamento discursivo próprio. Ou seja, o conto repete incessantemente a formulação *Era uma vez...*, como sendo seu início incontornável.

Destaca-se em *A bela adormecida*, cuja formulação que inicia o conto é *Houve/Era uma vez...*, em *A Branca de Neve, Há muito e muito tempo...* e no conto *Cinderela*, temos *Era uma vez...*, ou seja, trata-se de uma variação mínima entre as formulações, mantendo o mesmo ritual. *O Rei Sapo*, dos Irmãos Grimm, que, de antemão, configura-se por esse mesmo ritual de dizer, ou seja, em *O Rei Sapo*, temos a formulação inicial, *Em muitos tempos remotos...*

É próprio do conto de fadas o conflito entre o bem e o mal, sendo que, na maioria das vezes, esse conflito é marcado pelo feitiço ou qualquer outra forma de encantamento. Ainda, nos contos de fadas, em versão romantizada, o feitiço é desfeito/quebrado pelo acontecimento de um beijo, também encantado, libertando o/a príncipe/princesa. O efeito de fecho é parte constitutiva do conto de fadas, sendo marcado pela realização da felicidade, por meio do casamento entre o príncipe e a princesa, sob a reiterada formulação: *casaram-se e foram felizes para sempre*.

O efeito de fecho põe em evidência a ideologia que reproduz o cerceamento do sujeito, por meio dessa marcação de felicidade no final de tudo, o faz pressupor que, se seguir conforme os ditames do conto, alcançará a tão almejada felicidade. Pelo conto clássico, a felicidade advém do casamento entre o príncipe e a princesa, afastando de seu caminho a bruxa. Ainda, o ideal de felicidade nessas condições de produção, alcançado pelo casamento, sofre mudanças, adequando-se à condição de produção do momento em que é produzido, mantendo o jogo dos sentidos.

A adequação do conto de fadas às condições de produção é evidenciada pela paráfrase e polissemia. Movimento onde o discurso se mantém e se renova, reatualizado por uma constante inovação sem perder a essência. Devido a esse jogo incessante da/na língua em ser e deixar de ser, torna-se possível as versões. Conforme Orlandi (2001), a versão se dá pela materialização do gesto da mão em escrita, como manu-escriturações, reproduções de textos antes da imprensa, que a versão se tornava um gesto outro.

Além de ser na versão de um texto outro que o sentido trabalha a sua materialidade, ou seja, é nas diferentes versões/manu-escriturações que a versão constitui um gesto outro de interpretação, de paráfrase/polissemia. Não há senão versões, afirma a autora. Desse modo,

---

<sup>11</sup> Destaca-se em itálico os títulos dos contos de fadas.

tomamos o conto *O Sapo*, de Rubem Alves, como uma versão do conto de fadas *O rei sapo*, dos Irmãos Grimm.

As versões tornam possíveis novos textos sem que se perca a essência anterior, criando a oportunidade para o sujeito se dizer, a partir de dadas condições de produção. Para formular, se dizer, significar-se, isto é, textualizar-se, tem como base a definição elaborada/formulada sobre texto. Conforme Orlandi (2001, p 73), o texto é definido enquanto “unidade significativa de sentidos”, sendo reiterado, em 2017, como: o texto é parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade. Matéria disponibilizada pela formulação que atualiza a memória, em certas condições de produção. Gesto de interpretação que é investimento do corpo do sujeito presente no corpo das palavras.

Por meio da possibilidade gerada pelas versões, se acessa um tesouro da memória social: os contos de fadas. Pela formulação *Era uma vez*, inscrita no discurso literário, insere o interlocutor na narratividade, pois remete a um já-dito, a uma memória da língua tomada como um ritual, uma estrutura da língua, que funciona como formulação de abertura dos contos de fadas. A língua significa e se materializa no dizer, no discurso. Portanto, ao formular *Era uma vez*, indica de forma clara a imprecisão de tempo-espaço de um acontecimento.

Por isso, as formulações, tais como: *Era uma vez...*, *Certa vez...*, *Há muitos e muitos anos ...*, *Em um belo... e Num certo dia.....*, que principiam o conto, dentre outras que referenciam o tempo de modo impreciso, comparecem regularmente nos contos de fadas, sendo marcado por verbos unidos a advérbios ou pronomes indefinidos, definindo aquilo que Pêcheux (1995) denomina de encaixe sintático, pois promove, desse modo, o efeito de sentido pela imprecisão de tempo e lugar/local.

A formulação *Era uma vez...* retoma o conceito de memória, como saber discursivo e como todo o dizer, na relação com o já-dito, ao pensar o funcionamento da memória, entra em ação a narratividade, ou seja, o modo como a memória se diz. Essas formulações que iniciam o conto de fadas funcionam como memória discursiva da escrita, pois, ao narrar um fato, uma ocorrência real não se inicia com *Era uma vez...*, pois essa formulação remete à memória de histórias inventadas, portanto, ficcionais.

As narrativas infantis começam com *Era uma vez...* ou qualquer formulação que remeta a essa mesma ideia de ser num tempo impreciso, remoto, distante, ocorrido em algum lugar indeterminado, portanto, ligado ao universo mágico, do reino da fantasia, com seres encantados, capazes de solucionar ou ajudar a encontrar a solução para problemas de desconhecidas soluções.

Sendo assim, o que funciona discursivamente ao ouvir ou ler *Era uma vez ...* é a memória da narratividade, que faz o sujeito pressupor o quem vem a seguir: uma história inventada, podendo ser conto de fadas ou não. Mas uma história inventada, do reino da fantasia ou ficção, colocando o leitor, ouvinte ou o próprio escritor/autor dentro do discurso da escrita. Desse modo, promove o efeito de sentido de invenção, de literário, por meio do interdiscurso. Isto é a narratividade, a memória discursiva que se constitui pela historicidade e pela língua se materializa na formulação *Era uma vez...*, inscrevendo o sujeito nesse discurso, o da escrita.

A fim de dar efeito de fecho do conto de fadas, é realizado o encaixe sintático formado pela expressão *felizes para sempre*, constituída por adjetivo + preposição + advérbio, conferindo à formulação sua inscrição à memória discursiva de língua, perpassada pelo discurso da escrita. Amparado pelo interdiscurso de efeito de fecho adequado a uma história de amor, essas duas expressões, a inicial *Era uma vez ...* e a final *felizes para sempre* compõem o quadro do interdiscurso que não se rompe, ao mesmo tempo em que se abre para as possibilidades entre paráfrase e polissemia.

Assim, produz-se no texto o retorno entre língua e memória, nesse caso, pela narratividade, significando o movimento discursivo entre paráfrase e polissemia, conforme Orlandi (2001, 2017). Essa repetição, do mesmo modo que a polissemia, é condição para formulação dos dizeres, para textualização. Considera-se esses elementos como constitutivos da narrativa do conto de fadas enquanto funcionamento discursivo, isto é, a narratividade, a partir da língua e sua inscrição na história.

### **3.2 As condições de produção para o conto de fadas**

Ao falar em príncipe encantado que teria a forma de sapo, logo, a memória faz supor a princesa com o beijo de amor verdadeiro, transformando o sapo em um lindo príncipe, por quem a princesa se apaixona, casam e vivem felizes para sempre. Há também a história de um príncipe que chega montado em seu lindo cavalo branco para salvar a princesa ou tirá-la de apuros. Esses tipos de histórias e narrativas e constituem o imaginário social, uma memória/narratividade, desde a mais tenra idade. Mas de onde vem estes príncipes e estas princesas?

Apesar do deslocamento do sujeito fiel para o sujeito de direito, o efeito sobre o exercício da cidadania permanece sob o ideal de homem/mulher de virtudes, obedientes, agora executados pela escola e pelas mídias. Esses ideais ainda regulam os meios e modos de produção, mantendo a mesma classe dominante no poder e preservando sua ideologia, nos

moldes como afirma Pêcheux, (2014) sobre a luta classes.

Nesse sentido, propõe-se percorrer por as condições de produção antes de análise do texto produzido pelo aluno. Como afirma Orlandi (2000, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente o sujeito e a situação”. O modo como a memória aciona faz valer as condições de produção. O sujeito, ao constituir-se, submete-se ao jogo do simbólico na história, para viver e produzir sentidos, o que não é uma escolha dada de antemão, pois ele é constituído na/pela linguagem, ficando preso às teias significantes pela ordem da língua.

O conto dos Irmãos Grimm foi transposto para a escrita no século XIX, como já exposto anteriormente, tendo sua publicação em 1812. Ao passo que o conto de Rubem Alves teve sua publicação em 1994, quase dois séculos depois. Assim, conforme considerado, a história e a língua se realizam no sujeito conforme determinadas condições produção. Supõe-se que estes dois contos citados têm suas condições de produção diferentes, expondo o modo de pensar e os costumes de cada época, inscrevendo o sujeito na história.

O conto *O rei sapo* não apresenta o beijo, conforme seus contemporâneos, tais como *A Bela adormecida* no bosque e *A Branca de Neve e os sete anões*, ambos da mesma autoria, os Irmãos Grimm, entretanto, expõem a fragilidade do homem em relação à mulher, seja pelo poder de encantamento da bruxa sobre o príncipe, seja pelo poder que a princesa terá para quebrar o encanto, isto é, o poder é da mulher. O papel do homem é coadjuvante nessa história, por isso considera-se o conto *O rei sapo* um rompimento inicial com os demais contos produzidos no mesmo período.

Nestes tempos da publicação dos contos dos Irmãos Grimm, já no século XIX, os homens predominavam no poder, mantendo sob seu domínio atos de bravura, de solução de problemas, de conhecimento das ciências, etc., condição de produção bem representada na literatura. Este conto, *O rei sapo* quebra esse paradigma. Quem tem o domínio é a mulher, tanto a bruxa quanto a princesa tem em si o poder da transformação do príncipe, se comparado aos demais contos publicados na mesma edição.

A partir desta publicação, se inicia o movimento de paráfrase do conto *O rei sapo*. O beijo como solução dos problemas enfrentados pelas mocinhas/princesas começa a ser mostrado a partir do século seguinte, na versão de filme, apresentada pela Disney. Por não apresentar o beijo como solução no século anterior, supõe-se que o beijo no século XIX não era algo a ser descrito como parte da história nesses contos para a família, pois poderia ferir os valores sociais considerados padrão da época.

Esse modo de solução adotado nos contos a partir da versão Disney influencia as

próximas produções. O beijo passa ser o agente de poder pelo qual se soluciona o problema, tais como em *Cinderela*, *A Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*, versões dos contos escritos pelos autores, condizendo com os moldes de recato nos quais o beijo é dado pelo príncipe. Mas, na versão do *O rei sapo*, a princesa tem o direito de beijar o sapo exercendo seu poder de transformação sobre ele. Inclusive, o conto de Rubem Alves, que apresenta o beijo como o elemento de poder, confirma a paráfrase. Nele há os dois pontos que marcam esse rompimento: o primeiro, é a inclusão do beijo como modo de solução comum aos demais contos de fadas, o segundo, de quem parte a atitude de beijar. O beijo da princesa o faz em príncipe novamente.

Desse modo, constata-se o avanço do direito das mulheres. A repetição da transformação pelo poder da mulher, distancia-se dos demais contos onde o poder está na mãos dos príncipes, que salvam as princesas. O conto *O rei Sapo*, é a princesa que salva o príncipe. Esse rompimento funciona como um discurso fundador de poder para as mulheres, antecipa o empoderamento feminino, tão recorrente na atualidade. O que remete à constatação de uma mostra das conquistas que a mulher tem realizado no último século.

Por isso, pode ser considerado como um avanço nas relações humanas a mulher poder exercer algum controle sobre o homem, seja pelo ato de atirá-lo contra a parede como faz a princesa de Grimm, seja pelo beijo, como no conto *O sapo*, de Alves. Ademais, a bruxa teve o direito de pedir o príncipe em casamento, quando se sabe que ainda hoje o que se pratica é o homem pedir a mão da mulher em casamento. A ousadia e transgressão dessa bruxa, mesmo não tendo o seu pedido aceito, é um discurso fundador para as mulheres. É a mulher entrando para o protagonismo nos contos de fadas. Os contos de fadas mantidos na escola quer, a princípio, inculcar os valores a serem seguidos, mas os sentidos vão se rompendo, se reinventando.

## CAPÍTULO IV

### LÍNGUA, TEXTOS ESCOLARES E MEMÓRIA

#### 4.1 Do material à materialidade discursiva

A escola estadual Presidente Médici está situada no centro de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. A escola atende a um público bastante diverso, composto por cerca mil e oitocentos alunos, de diversos de bairros, além das cidades vizinhas. O ensino inicia no fundamental, a partir do 7º ano, se estendendo ao 3º ano do ensino médio, em suas diversas modalidades. Por este motivo a escola torna-se espaço propício para muitas pesquisas das universidades.

Ao compor o corpo docente da referida escola, acreditava conhecer a suposta diversidade linguística que compunha a memória da língua desses alunos. Por isso propus coleta material para a pesquisa neste mesmo ambiente, esperando seu comparecimento na escrita do aluno, demonstrando a memória da língua. Afastada da escola, para qualificação profissional por dois anos, retornamos à escola em busca deste material para realizar a análise da memória discursiva da língua e o discurso da escrita na escola. A pesquisa foi acolhida pela coordenadora e indicada a professora que me substituíra para prestar auxílio a pesquisa.

Foi esclarecido que o objetivo da coleta de material era buscar compreender o espaço discursivo escolar, espaço institucional para a relação sujeito-aluno/língua/Estado, a fim de analisar discursivamente a relação imbricada entre sujeito e língua no espaço escolar com o interesse em responder as perguntas:

- Como a língua escrita textualiza a memória discursiva da língua materna na produção do aluno?
- Há marcas linguísticas no texto do aluno que materializam essa memória?
- Até que ponto o texto do aluno responde às propostas da escola, enquanto domínio da língua escrita, pensando a relação língua/sujeito/Estado?

Por isso as produções não poderiam passar por correções ou adequações. A professora regente concordou em contribuir se preservado o nome dela e a identificação dos alunos. Firmado o acordo com os alunos do 7º e 8º anos, a proposta de produção de texto pode ser elaborada por mim, enquanto pesquisadora e encaminhada à professora para que fosse ministrada por ela no decorrer das aulas, sendo desnecessária a minha presença para coleta do material para a pesquisa.

A proposta de produção da sequência discursiva para análise partiu da escolha de uma questão da Prova Brasil de língua portuguesa pela motivação do texto *O sapo*, que se prestaria ao início de um conto de fadas, por ter sua estrutura supostamente conhecida pelos alunos, requerendo dos mesmos recorrer à sua memória de língua para produzir tal sequência.

Abaixo é apresentado o modelo original do simulado para a Prova Brasil, base para a proposta de produção de texto aos alunos. A questão consta do acervo do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa – INEP, conforme arquivada no portal do Ministério da Educação e cultura

- MEC, disponível no link abaixo:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)

### O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam e ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética, 1994.)

1) No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava”. A expressão destacada significa que:

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Partindo do suposto que o aluno conhece a língua e seu funcionamento, pressupõe-se que a expressão - nem ligou – não seria impedimento para a interpretação do texto e seu prosseguimento. A proposta acima, do simulado da Prova Brasil, consta de um excerto do conto *O Sapo*, de Rubem Alves (1994), que serve de base à proposição de questão para interpretação

de textos da Prova Brasil (2011) e, inicia-se com a formulação ritualística do conto de fadas *Era uma vez...* e segue o parágrafo como uma introdução geral para o texto que os alunos deveriam produzir. Com base em propostas de produção de texto dos manuais didáticos, em que se fornece o início do texto, para que se produza o desenvolvimento e um possível fecho, a atividade de produção de texto foi formulada, adquirindo a configuração, conforme abaixo:

<p>ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE MÉDICI</p> <p>Ano: ___/turma: 2016 - Atividade de Língua Portuguesa</p> <p>Estudante: _____</p> <p>Continue a narrativa abaixo.</p>	
<p><b>O SAPO</b></p> <p><b>Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. P também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe não ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo, não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo. Ao ouvir esta palavra o príncipe...</b></p>	
01	
02	
03	
...	
60	

Como pode ser visto, a proposta acima, elimina do texto primeiro as formulações: sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo. Sob o pretexto de possibilitar aos alunos a sua continuidade, a partir de um ponto considerado surpreendente: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe. [...]

Com a proposição das reticências em substituição das formulações eliminadas e da questão de interpretação do texto e suas alternativas, onde o aluno deveria dar continuidade à proposta de produção de texto conforme exposta acima. Esta proposta foi prevista em duas folhas com linhas numeradas de 01 a 30 e 31 a 60. O restante do texto *O sapo* não foi apresentado à professora, nem ela o apresentou aos alunos antes da sequência ser produzida. Tendo recebido

a proposta conforme descrita acima, a professora realizou a atividade com seus alunos e me cedeu as produções, para que servisse de material de pesquisa.

Conforme Orlandi (2000), a memória discursiva se constitui pelo processo de reconhecimento-desconhecimento que permite os dizeres se repetirem infinitamente, renovando a possibilidade de/do dizer e constituir os deslizamentos, a deriva, a diferença, ao se desvincular da autoria. Nesse sentido, o conto *O sapo*, de Rubem Alves é considerado repetição do conto *O Rei Sapo*, dos Irmãos Grimm.

Apresenta-se a seguir os deslocamentos ocorridos desde o primeiro conto publicado, *O rei sapo*, dos Irmãos Grimm que imprimiram na história dois elementos inaugurais em relação aos demais contos da mesma publicação. Primeiro, o homem subjugado aos poderes do ser feminino. O príncipe pôde ser enfeitado pela bruxa, contrastando os demais contos em que só a princesa pode ser encantada ou amaldiçoada pela bruxa. Segundo, só uma princesa, ou seja, outra mulher poderá quebrar o encanto, feitiço ou maldição. O segundo conto, *O sapo*, de Rubem Alves, acrescenta outro elemento inaugural para este conto de fadas, o beijo da princesa, diferente dos demais contos nos quais o beijo de salvação é do príncipe.

Considera-se que o início dado do conto *O sapo*, de Rubem Alves, serviria de gancho para que os alunos textualizassem suas memórias discursivas sobre príncipes encantados. A partir da formulação: *Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento*, nota-se o funcionamento uma memória discursiva, um já-dito, como num jogo entre o bem e mal sobre príncipes e bruxas. Ao acontecer a transformação, supõe-se que o príncipe recusou casar-se com a bruxa, tornando-se um sapo. Ao não acontecer a transformação, supõe-se que príncipe aceitou o pedido de casamento feito pela bruxa.

Entretanto, reconhece-se que, pela possibilidade mesma de dizer, os alunos poderiam apresentar outras versões para a presente tese. Inclusive a possibilidade de o feitiço não ter efeito sobre o príncipe, fugindo totalmente a memória de sentidos para bruxa. Dentre as possibilidades de filiação de sentidos, verificadas após o recebimento das sessenta (60) sequências discursivas produzidas, foram selecionadas para análise apenas oito (08) delas que apresentam duas regularidades entre a variedade encontrada: primeira: as sequências que coincidem com a memória discursiva de que príncipes não casam com bruxas. Segunda: os textos que não coincidem com esta memória, rompendo-a, mostrando o casamento do príncipe com a bruxa.

De modo que se busca recortar nesta materialidade, a narratividade como movimento de repetição do conto de fadas, como o deslize de sentidos pelo jogo de paráfrase e polissemia

em relação ao conto clássico *O rei sapo* dos Irmãos Grimm e *O sapo*, de Rubem Alves. Nestas versões materializa-se a memória discursiva do sujeito que se constitui na/pela língua, mostrando suas inscrições no discurso da escrita ou no da oralidade, portanto, sua memória da língua.

O material para análise é composto pelo gênero textual *conto de fadas* que tem a sua organização textual, enquanto tipologia de textos, conhecida como narrativa, conforme proposto pela literatura ou discurso literário. Entretanto, para interesse da compreensão e análise deste material, propõe-se o deslocamento da noção de narrativa, conforme a literatura e gênero do discurso para a noção de narratividade, situada no campo da Análise de Discurso para compreensão da materialidade do conto de fadas.

O conto, a lenda ou causo, conforme Orlandi (2017 p. 32), se constituem para circular em suas diferentes formulações. Matéria de memória em funcionamento em seus trajetos e deslocamentos. A narratividade é tomada como funcionamento da memória constitutiva. Sendo a maneira pela a qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços determinados, consoantes a práticas discursivas.

Nestes termos é que consideramos que pode se filiar ao conceito de narratividade. Pois, o conto de fadas, *O sapo*, também tem seu aspecto de assombroso, a bruxa, ser sobrenatural, de origem fantástica, com poder de transformar o príncipe em sapo, que é associado as lendas *Corpo-Seco* e *Capeta de Borda da Mata*, analisadas por Orlandi.

Para a análise, opta-se por transcrever, em itálico, dos textos, excertos tais quais produzidos pelos alunos, preservando suas identidades, conforme combinado antes da produção destas sequências. Ressaltamos que, optou-se por disponibilizar os textos utilizados em arquivos em forma de *scanners* na referida escola.

## CAPÍTULO V

### O EFEITO DE SENTIDOS PARA O CONTO DE FADAS

#### 5.1 O deslize de sentidos em relação ao conto de fadas clássico *O rei sapo*

Propõe-se analisar os efeitos de sentidos em sequências discursivas de contos de fadas produzidas por alunos, a fim de compreender como o espaço escolar ecoa nessa produção. Isto é, como se constitui a relação língua/sujeito/memória, ante as políticas de ensino de língua portuguesa, no espaço escolar, durante as aulas de língua portuguesa de escola pública. Considera-se que a língua existe no encadeamento, de combinações entre seus elementos, construindo e reconstruindo o dizer, o dizível, no movimento constante de sentidos no mesmo objeto simbólico pelo jogo entre a paráfrase e a polissemia.

Considera-se que a língua constitui o sujeito, pois que o captura, estrutura-o em suas redes significantes. Portanto, ao escrever, o sujeito-aluno se inscreverá a um discurso, repetindo-o, pois conforme Orlandi (2000), o dizer só é possível pela repetição, inscrevendo o sujeito na/pela língua pelo movimento de sentidos. Entretanto, essa repetição não é *ipsis litteris*, mas um novo discurso, que pode estar inscrita no discurso da Escrita ou da oralidade. Conforme Orlandi (2001), não há senão *versões*, pois é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição, do gesto da mão em escrita, constituindo versões.

Apresenta-se a seguir os parágrafos iniciais do conto clássico *O rei sapo* com autoria atribuída aos irmãos Grimm e do conto *O sapo* de Rubem Alves como os discursos fundadores destes contos de fadas. No primeiro, apresenta a linda princesa. No segundo, é apresentado o lindo príncipe, sucumbindo as moças com sua beleza, inclusive a bruxa, determinada. Ou será seu esposo ou será sapo, pelo poder de seu feitiço. No conto clássico, destacamos a beleza da princesa. No conto de Alves, o destaque fica com a beleza do príncipe. Nos dois contos os contos a beleza é a repetição, o mesmo.

<p><i>O rei sapo</i></p> <p><i>Em muitos tempos remotos, quando ainda os desejos podiam ser realizados, houve um Rei cujas filhas eram muito bonitas. A caçula, sobretudo, era tão <b>linda</b> que até o sol, que já vira tantas e tantas coisas, extasiava-se quando projetava os raios naquele semblante encantador.</i></p>	<p><i>O sapo</i></p> <p><i>Era uma vez um <b>lindo</b> príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar contigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!”</i></p>
---	--

Constata-se a formulação descritiva da filha caçula, *era tão linda*, que se repete na descrição do príncipe, *um lindo príncipe*, caracterizando os descendentes do rei. Por esta caracterização linda/lindo, compreende-se o ponto por onde se prende a paráfrase, promovendo o deslocamento no gênero feminino para o masculino. Mostra que desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca.

Outro ponto do jogo paráfrase – polissemia é a recuperação da forma humana pelo príncipe. Nos dois contos ocorre a transformação, entretanto os modos de sua realização são diferentes. No conto dos Irmãos Grimm, o sapo é jogado contra a parede e recupera a forma humana. *A princesinha, então, cheia de cólera, agarrou-o e, com toda a força, **atirou-o de encontro à parede**. Ao estatelar-se no chão, o sapo imundo **transformou-se, assumindo as formas de um belo príncipe** de olhos meigos e carinhosos.* (grifo nosso)

No conto de Rubem Alves, a recuperação da forma humana é realizada pelo o beijo. *Mas **um dia veio o beijo de amor** - e ele se lembrou. **O feitiço foi quebrado**.* Enquanto o conto de Rubem Alves apresenta o beijo como efeito de poder contra o feitiço, o conto dos Grimm apresenta o ato da princesa atirá-lo contra a parede como efeito de poder contra o feitiço da bruxa.

O feitiço da bruxa, no conto *O rei Sapo* é revelado pelo príncipe ao recuperar a forma humana, após a quebra do feitiço, o então príncipe conta que fora enfeitado pela bruxa. *Contou-lhe ele, então, como havia sido encantado por uma **bruxa má** e que ninguém, senão ela, a princesinha, tinha o poder de desencantá-lo.* (grifo nosso) Constata-se, o movimento de repetição do mesmo para deslocar-se na transformação do sapo em príncipe, verificada nos dois contos, se repetindo e se deslocando no modo pelo qual se dá a transformação.

Conforme Coelho (2000)<sup>12</sup>, a partir do momento em que as fadas passam a ter um comportamento negativo, tornam-se bruxas. O destaque, **bruxa má**, extraído do excerto acima, chama a atenção por constituir-se em um modo de apresentação das bruxas daquele período, caracterizadas como más, perversas e cruéis conforme as condições de produção vigentes no passado.

Durante a chamada idade média, conforme filme *Em nome da rosa*, as mulheres que fugiam aos padrões femininos determinados pela elite de poder, foram classificadas como bruxas. Acrescida da sobrecarga pela caracterização de má, por serem sedutoras e conduzirem o homem ao pecado. Padrão que confere com o molde de sujeito fiel mostrado por Haroche (1992), quando o conhecimento era de domínio do clero e da corte.

Nestes tempos, a escrita e a leitura dos conhecimentos científicos não eram públicas. De modo que a maioria da população ficava restrita ao domínio oral do conhecimento. Além do predomínio masculino na produção da ciência, havia a tentativa de exclusão das mulheres deste conhecimento. Entretanto elas sempre estiveram acompanhando o desenvolvimento científico, mesmo que sob o domínio do discurso da oralidade.

Então, essas mulheres, por diversas vezes foram segregadas, afastadas do convívio social, em alguns casos até queimadas para que não pudesse ressuscitar, quando houvesse a prometida ressurreição, tão forte era o predomínio do poder religioso. O comportamento negativo citado por Novaes que transforma a fada em bruxa era determinado geralmente pelo clero, a fim de manter o domínio da igreja sobre todos, julgando como infiéis aqueles que se distanciavam ou negavam a submissão a este poder.

Desse modo, a bruxa foi sendo constituída, também carregando em sua história a descendência dos mitos, conforme Paiva (1990), se dessacralizando. Os vilões sagrados dos mitos, foram substituídos pelas bruxas pagãs, ainda representando o paganismo antes da definição da tradição judaico-cristã. As bruxas, nestes casos, não se submetiam a fidelidade judaico-cristã, por isso excomungadas como representação do mal.

Assim, viviam as mulheres presas a estas formas de viver como as fadas, para não serem caracterizadas como bruxas. As mulheres não tinham o direito de declarar seu amor, antes que o homem o fizesse. O pedido de casamento só devia ser formulado pelo homem. Quando uma mulher toma esta atitude, ela passa a agir como a bruxa, fora dos padrões determinados pela sociedade.

É nesse sentido que se analisa o deslocamento do conto dos Irmãos Grimm, ao

---

<sup>12</sup> Nelly Novaes Coelho *O Conto de Fadas – símbolos, mitos, arquétipos*

apresentar a paixão da bruxa pelo príncipe, o descaso dele com o pedido de casamento feito por ela e sua sentença. No primeiro conto publicado, *O rei sapo*, o príncipe apenas conta para a princesa, como mostrado antes. O conto *O sapo*, já apresenta a formulação do pedido de casamento feito pela bruxa, seguido da ameaça de transformá-lo em sapo.

Outro deslocamento é destacado no que concerne a caracterizado da bruxa. No primeiro conto ela é caracterizada como má. No segundo, ela é caracterizada como horrenda, pondo em destaque a característica física da bruxa, em oposição a psicológica. Características que remetem a história de que as bruxas podiam se transformar em mulheres lindas, sedutoras, devendo, pois, serem combatidas, para não levar o homem ao pecado. O período literário denominado Barroco tem ênfase nesta dualidade entre o bem e mal. O bem sendo representante para Deus e o mal representando o Diabo, Demônio.

Estes deslocamentos podem ser analisados a partir da mudança de valores sobre a mulher quanto aos padrões de comportamento feminino diante do casamento e do domínio das ciências. Compara-se, em 1812, o pedido de casamento feito pela bruxa, não era sequer formulado na escrita. Em 1994, quase dois séculos depois, o pedido de casamento é formulado pela bruxa, seguido de ameaça de transformá-lo em sapo, caso não aceite o seu pedido.

A característica psicológica má foi perdida no decorrer deste tempo. A maldade não importa mais. Em 1994 ela é horrenda, se deslocando do passado quando elas podiam assumir a forma de lindas e sedutoras, entretanto más. O que parece impedir o príncipe de aceitar o seu pedido de casamento é que ela não é bonita. Isto é, deixa parecer que ser bruxa não assusta tanto quanto antes, conforme pode ser confirmado com as sequências produzidas pelos alunos.

## **5.2 O rompimento de sentidos na língua: o casamento com o príncipe**

Apresenta-se a seguir os dois contos que rompem com a memória discursiva do príncipe recusar o pedido de casamento da bruxa. Ao romper com esta memória, promove um deslize de sentidos, no movimento polissêmico em que renova os sentidos para o príncipe e a bruxa. Nos contos 01 e 02, o príncipe tem atitude diferente dos demais. Vamos explorá-las:

Conto 01: */Não, por favor sou muito novo para você acabar com a minha vida desta forma, e logo a bruxa disse “não importa, você vai casar comigo de um jeito ou de outro”, e logo o príncipe disse, “tá bom eu me caso com você, mas não prometo te dar felicidade. A bruxa disse “só de você se casar comigo já está bom demais/.*

Conto 02: / *O rei fica muito assustado com aquilo que o príncipe fala, e pergunta por que a bruxa quer transformar ele em sapo, o príncipe então fala, pai é que a bruxa é apaixonada por mim! E quer se casar comigo e falou que se eu não casar com ela eu não vou casar com mais ninguém. Então o rei aconselhou o príncipe ir conversar com a bruxa. No outro dia, de manhã o príncipe foi até a casa da Bruxa para tentar conversa, e explicar, que era apaixonado por uma doce menina que morava perto do seu reino. A bruxa ao ouvir isso da boca do príncipe, ela ficou muito triste e desapontada. O príncipe então perguntou a Bruxa, Então vai desistir da ideia de me transformar em sapo? A Bruxa então falou, vou sim, mais com uma condição. O príncipe falou o que é? A bruxa disse só se você deixar eu ser a madrinha dos teus futuros filhos, o príncipe pensou Bem e aceitou proposta/.*

O movimento de deslize na língua, em relação ao interdiscurso sobre casamento com o príncipe está materializado na formulação exposta ao romper com a memória discursiva de casamento entre príncipe e princesa. O que aponta para as condições de produção atuais, em que as pessoas podem escolher sua parceria para o casamento. Neste momento há um rompimento com os sentidos dos contos de fadas clássicos, o que nos faz supor que há memórias outras em funcionamento nesse conto.

O movimento polissêmico dos sentidos é materializado pela condição de madrinha imposta pela bruxa, como no recorte anterior. Os príncipes não se casam com bruxas, ou as têm como madrinhãs de seus filhos, indicando uma proximidade constante. A memória discursiva que se tem registrada é afastar-se de tudo o que representa o mal, como é o caso das bruxas. Desse modo, compreendemos que os alunos têm em sua memória de língua uma discursividade ancorada na perspectiva atual de união. Aquela, em os pares se escolhem por livre e espontânea vontade de unirem pelos laços matrimoniais.

Os efeitos de sentidos dado à bruxa pelos alunos, conforme materializado nos contos, apresentam um deslize nos sentidos já-dados sobre as bruxas, pois a bruxa não é a poderosa, invencível, só derrotada pelo amor verdadeiro – a princesa, como no conto clássico, ou pelo beijo da princesa. O discurso textualizado contraria o interdiscurso sobre as bruxas como más. Assim, figura que deveria ser temida é esmagada por seu próprio sentimento, não causando temor algum no príncipe ou princesa.

As bruxas destes contos não atendem ao padrão de poder maléfico, não são más, malvadas, maldosas, ruins, insensíveis como nos contos clássicos. Estas bruxas produzidas pelos alunos, aceitam acordo, morrem de saudades, morrem pela emoção ao receber um beijo do príncipe. Assim como o príncipe também assume novos papéis sociais. Faz acordo com a

bruxa, casa-se com ela, para depois fugir com a princesa.

Os sentidos para atitudes das princesas também deslizam. Elas aceitam que o príncipe case primeiro com a bruxa para depois fugir com ela. Aceitam a bruxa como madrinha de seus filhos com o príncipe. Isto mostra o quanto de sentidos se movem, deslizam, vazam, expondo que sujeito e sentidos se constituem na/pela língua, conforme analisamos estas duas personagens, a bruxa e a princesa, ambas, mulheres em busca de sua felicidade.

As personagens são mantidas, mas os sentidos derivam, deslizam, ganham novos sentidos, se ajustam a memória de língua pela narratividade. Isto é, o aluno sabe contar a mesma história a seu modo, conforme suas memórias. De modo que se considera que a língua é relativamente [não integralmente] autônoma, porque está vinculada ao funcionamento discursivo e do qual é condição material para significar. A língua é assim base comum para a realização de processos discursivos diferenciados, justamente porque se inscreve na história. A língua, na sua relação com a história, realiza-se no sujeito de forma particular, dadas as diferentes condições de produção, no entanto, mantem-se como a base que articula o sujeito e a história.

### 5.3 Um deslocamento de sentidos no conto de fadas

Toma-se como paráfrase o movimento de repetição histórica do mesmo que se diferencia da repetição mnemônica, que não produz sentido. Ao contrário, a repetição parafrástica promove o deslocamento no sentido, ao repetir o mesmo. Desse modo consideraremos o conto *O sapo*, em relação aqueles contos em que o príncipe recusa casar-se com a bruxa, é transformado em sapo, dependendo do beijo da moça/mulher/princesa que o salva de sua condição de sapo, enfeitado pela bruxa. Isto é, repete o conto clássico.

Entretanto os sentidos se multiplicam a cada produção, por isso apresenta-se a seguir cada um deles. Vemos funcionar nos contos 03, 04, 05, 06, 07, 08 a repetição, a metamorfose humana, isto é, a transformação do príncipe em sapo, pela imposição da palavra dita pela bruxa. Neles, o príncipe recusa casar-se com a bruxa e é transformado em sapo seguindo a pressuposição dada como parágrafo inicial, como no recorte: */... Se você não casar comigo, não vai ser de ninguém e você vai virar sapo.*

A seguir apresentamos as formulações que cada aluno textualiza este discurso:

Conto 03: */Nem ligou. O príncipe jovem só queria se divertir e aproveitar a juventude. Chegando ficaram terrivelmente assustados e logo de cara apareceu uma*



Conto 07: */Simplesmente se transformou e ficou super triste, pois logo em seguida a bruxa fala: “Você só vai conseguir quebrar este feitiço com um abraço de amor verdadeiro.”*

Conto 08: */Ele a ignorou e passado um tempo ele começou a se sentir estranho e as mãos dele começou a ficar verde e de um jeito estranho e do nada ele virou um sapo e ele não era um sapo normal era um sapo limpinho até a corroa dele continuo com ele mas nenhuma menina e nenhuma princesa se apaixonava por ele porque nenhuma acreditava que ele era um príncipi. /*

As paráfrases são identificadas nestas sequências transcritas acima por sair da repetição mnemônica ou formal e seguir pelo caminho da repetição histórica, onde há deslizamentos de sentidos incorporando discursos novos e apresentando memórias discursivas além daquelas presumidas pela escola.

Destaca-se a atitude do príncipe ao ouvir sentença da bruxa: nem ligou; refutou; riu, ignorou, foi transformado em sapo sem tempo para tomar qualquer atitude, expondo como no conto clássico ocorre a transformação, mas cada príncipe tem seu modo de lidar com ela. Cada escolha dessa realizada pelo aluno ao escrever seu conto, mostra a um só tempo, o conhecimento da estrutura narrativa e da narratividade que a história tem, além de expor os deslizamentos no sentido de ser príncipe, suas reações, conforme cada condição de produção que o aluno se encontra.

O conto que os alunos tiveram acesso ao início para dar sequência, *O sapo*, de Rubem Alves repete a memória desta versão empoderamento feminino dos irmãos Grimm, representando um marco nas relações conjugais, em que só o homem tomava a iniciativa do beijo. A princesa adquire o direito de ter a iniciativa do beijo salvador, transformador.

Ao fazer paráfrases, desloca sentidos, rompe com a repetição mnemônica, apontada como a repetição papagaio, que mantém o discurso linear, onde a língua é transparente, feita de significados. Nota-se que, embora a repetição da metamorfose do príncipe em sapo esteja presente em todos eles, os sentidos estão em movimento, cada um apresenta um modo de transformação do príncipe, com o propósito de autoria, no caminho para o batimento paráfrase-polissemia, conforme Orlandi (2001), rompendo com a repetição mnemônica ou formal proposta pela escola.

#### **5.4. A princesa tupi-guarani no bosque Verdelândia**

Considera-se que a língua se significa no encadeamento da formulação, constituindo-se como discurso, pela sua relação com as condições, o contexto em que é formulada. Deste

modo, tomamos para leitura o conto 07, no qual é apresentada uma princesa que é caçadora indígena.

Esta é uma questão muito particular entre os contos de fadas, dada a origem europeia dos contos, portanto, as descrições das personagens obedecem a esta caracterização. Nota-se que o conto 07 se desloca dos demais quanto a descrição das personagens e o espaço narrativo. Nos outros contos o enredo apresenta as personagens com características europeias e ocorrem no castelo ou em seu entorno, mesmo quando o príncipe não casa com a princesa e vive com moça/camponesa, a presença do castelo permanece.

Supõe-se, a partir desta materialidade discursiva, conforme De Almeida, (2012, p. 38), “O imaginário de unidade nacional representa-se na produção literária brasileira numa contradição com as diversidades regionais, construindo espaços de dizeres outros sobre a relação língua/nação, em suas diferentes versões.”. Ou seja, a figura indígena em um diferencial que não repete, fazendo valer o fato de que é aqui do espaço mato-grossense.

O conto 07 é enredado na floresta de terras indígenas brasileira, tendo uma tribo indígena como personagens e espacialização da história. A começar pelo nome do bosque Verdelândia, que remete à ideia de mata, como vemos a sequência a seguir /... *O pequeno sapo saiu correndo pelo bosque de Verdelândia [...]*. A formulação do recorte em questão, expõe a relação língua/sujeito que é constitutiva, apontando para as condições de produção de um sujeito estudante de uma escola em Mato Grosso, tal como em /... *ele avistou uma linda princesa .../* preso pelas redes significantes do dizer do conto de fadas clássico que apresenta bosque, lago e a princesa.

Em seguida, observa-se o deslocamento desse modelo europeu, se colocando num espaço outro, o mato-grossense. A moça do conto 07, exerce outro papel em relação a princesa tradicional, a de caçadora, /... *mas a princesa na verdade era uma caçadora [...]* da *audeia tubi-guaranis.../*. Compreende-se que o modo de construção desta sequência supõe que a princesa-indígena desconhece narrativas de príncipes encantados, pois ao vê-lo não supõe um príncipe transformado em sapo, conforme o já-ditos sobre sapos.

A princesa indígena associa-o com o causador da morte de um ente da tribo. /... *e pegou o sapo e levou ele para uma audeia de índios tubi-guaranis, chegando lá colocaram o sapo em uma cela dentro de uma toca de palha, .../* Esta história põe em funcionamento outro interdiscurso sobre sapos. Ela não vê no sapo a possibilidade de um príncipe. O que mostra o deslocamento de sentidos, ao ver no sapo um inimigo, caçando e prendendo-o. Atitude que também desloca sentidos, a princesa, no discurso fundador não caça o sapo, ela o encontra e o

salva com seu beijo.

Em seguida, o que se materializa, distancia-se do conto clássico europeu, quanto a da quebra do feitiço que ocorre pelo abraço apertado da índia, após ter sido revelado por outro índio que o sapo não era o mesmo que foi o responsável pela morte de ente da tribo. A este tempo o sapo já havia conquistado o zelo da caçadora, que o defendeu da morte com um abraço apertado, livrando-o da condição de sapo, revelando diante de todos um príncipe de olhos pretos e lindo sorriso, como a seguir: */logo em seguida ela puxo o sapo da mão do índio e da um abraço apertado, e o sapo e transformou em príncipe de olhos pretos e um sorriso lindo, ele agradeceu a índia e eles já estavam apaixonados um pelo outro.../*

Os olhos pretos contrastam com os olhos claros do conto 05 */ A princesa pegou ele, e derrepente o beijou de leve e o deixou no chão, derrepente ele vem crescendo novamente, e virando aquele homem lindo de olhos claros/*. Também desloca do conto de fadas clássico, onde o príncipe se revela num belo príncipe de olhos meigos e carinhosos. Compreendemos a cor dos olhos, como uma característica física que é tomada como marca linguística de dizer o sujeito local, que desloca do príncipe europeu, em geral, de olhos claros, como descrito no conto 05.

Outra marca em que se nota a paráfrase está posta no desfecho do conto. Mesmo mantendo a estrutura textual, os modos como se desenrola o conflito, toma uma cor local, como vemos a seguir. */...o príncipe ia ter que fazer uma prova de arco e flecha, Ele se concentrou e Boto de primeira ele acertou*. O recorte materializa o universo indígena ‘arco e flecha’ exigindo do então príncipe uma habilidade desconhecida dele. Ainda, o registro *Boto de primeira* expõe o funcionamento da memória do discurso da oralidade ao divergir da formulação do discurso da escrita.

Considera-se uma repetição – paráfrase em relação ao conto *O rei sapo* quanto ao desfecho da narrativa. Neste, o pai da índia honra sua palavra, */o pai da índia ficou inconformado. “Mas eu sou um homem de palavra, pode ficar com minha filha”*. Além de repetir a memória de honrar a palavra explicitada em nossa sociedade, repete a atitude do pai da princesa do conto *O rei sapo*, em que o rei – pai da princesa, exige que ela cumpra com a sua palavra dada ao sapo a beira do lago.

O fecho desta trama ocorre após o príncipe executar a prova com perfeição e assim obter o consentimento para casar com a princesa indígena. Eles se casaram e tiveram 3 filhos, */... os dois ficaram muito feliz, eles se casaram e tiveram 3 filhos./* Supõe-se, a partir deste recorte, que o príncipe abandonara o seu reino, quando fora amaldiçoado pela bruxa, por isso

não retorna ao seu reino levando a princesa, tal como os demais contos, como lemos a seguir:  
*/E casaram e tiveram filhos lindos e um castelo gigante/.*

A moça não era princesa, ao modelo europeu, mas uma caçadora da tribo tupi-guarani, cuja tribo, consideramos ser referência brasileira, sendo citada como uma das mais numerosas tribos indígenas registradas pela história do Brasil, tendo influenciado na constituição linguística de nossos ancestrais.

### **5.5 A disputa pela memória: jogo de sentidos na escrita**

Conforme já considerado anteriormente, a língua não é transparente e linear como se quer parecer, um sistema abstrato. Ela tem sua ordem marcada por uma materialidade que lhe é própria, capaz de despistar pela opacidade que lhe é característica. Por sua vez, o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

Nem a língua é fechada em si mesma, nem o discurso é totalmente livre. Constituem sistematicidades linguísticas formando as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. Nem um dos dois é autônomo. É a partir deste norteamento teórico que tomamos para análise questões se manifestam nas sequências discursivas expostas anteriormente.

Delas, recorta-se formulações que não seriam notadas caso a sequência fosse lida. Entretanto, destacam-se na forma escrita, pela própria regra da escrita que não se equivale para o uso oral da língua. São convenções que nem sempre coincidem a realidade materializada pela letra/grafia. Reporta-se a Gallo (1992), quanto a distinção feita pela autora entre letra/grafia e fala/oral, representando a voz.

Ainda, retoma-se da autora (idem), o conceito de discurso da Escrita em oposição ao discurso da Oralidade. O primeiro está inscrito na língua oficial, a que foi imposta pelo Estado, atendendo a esta ideologia, servindo-lhe. O segundo, refere-se ao que está excluído, rejeitado, interditado, silenciado e até apagado pelas políticas de língua do Estado. Os dois discursos podem comparecer em forma escrita ou oral. O que os diferenciam é a inscrição deles em relação à língua de Estado.

Desse modo, esta distinção entre discurso da Escrita do discurso da Oralidade conforme a inscrição dele na língua, nos norteia quanto a compreensão da escrita, que se distingue do discurso da escrita, por tratar-se do mecanismo e técnica de uma ciência, a língua.

A escrita tem regras próprias, assim como a língua, mas não funciona do mesmo modo que a língua, mesmo sendo estruturante para a sociedade ocidental.

Nesse sentido, identifica-se pelo discurso escolar, a inversão de valores. A escrita passa a funcionar no lugar língua, como lugar de interdição. Como exposto anteriormente, o Estado interdita o sujeito por intermédio da língua, mas o sujeito já se apropriou deste discurso conforme visto nas sequências analisadas.

Resta ao discurso escolar usar como modo de interdição a ortografia e seus recursos gráficos de pontuação, pertinentes a língua escrita. Este sistema de sinais gráficos que indicam separação entre unidades significativas para tornar mais claros o texto e a frase, pausas, entonações, etc. compõem o discurso da escrita. Por isso é meio dele que se materializa a interdição e discursos tais como: o aluno não sabe língua portuguesa.

Sustentando este discurso, encontra-se o discurso da escrita despistando a ideologia do Estado, que instituiu a língua portuguesa, justamente por não ser acessível a todos, a língua do rei, ao representar o Estado, não pode ser acessível a todos, seria total desconhecimento de suas propriedades e funções. Tal qual a interdição das mulheres ao conhecimento das ciências ocorrida no passado. Aquelas que rompiam com este discurso eram declaradas como bruxas. Feias, desajeitas, impróprias, erradas. É mesmo discurso que circula quanto ao funcionamento na escrita do aluno na escola.

Ao deparar com formulações tais como: prícipe; k k k k k; Blá! Bla! Bla!; infeiticeira; Se ta; i; tava; nei; disisperado; prices; transfou; iguinorou; as mãos dele começou; a coroa dele continuo limpinha; ele erra um pincipi; logo tem uma avaliação. Assim são avaliados os textos dos alunos. Ao seguir o ortograficamente correto, desconsidera-se a língua. O texto do aluno assume o valor do discurso da oralidade, ou seja, sem valor, impróprio, inadequado, devendo, pois, ser interditado pelo professor que o corrige.

Se pudesse desviar o olhar do ensino de escrita para a relação entre a língua falada e a escrita, atento aos mecanismos da escrita, facilmente seriam identificados os modos para o aluno assumir a autoria e produzir em acordo com o discurso da Escrita, realizando o pretendido alçamento socioeconômico.

Identifica-se:

Ausência da primeira sílaba da palavra estar – tava

Ausência da letra n – som nasal em vogais em pricipe; prices

Ausência do final da palavra transformou – transfou;

Acréscimo da mesma ocorrência – in – em infeiticeira;

Acréscimo da letra u após a letra g – iguinorou,  
 Representação do som da letra e – i; disisperado, principi;  
 Representação do som da letra n - posterior a letra e – nei;  
 Onomatopeias – representam o som na escrita – k k k k; Bla! Bla! Bla;

Estas ocorrências citadas, refletem ou reproduzem a língua falada, não são consideradas um erro para na língua. A ausência de pontuação também se refere a esta mesma ausência na língua falada. Também não consiste em erro de língua, conforme apregoa o discurso da escola. Constitui sim, uma *falta*, instituída pelo próprio Estado e possível pela língua. Pois a língua é capaz/sujeita a equívocos, falta, deslize, rupturas.

Conforme Payer (2006), a língua continua a funcionar para o sujeito, por um tempo relativamente longo, como um lugar de memória sob o modo constitutivo. O que mostra que através de um jogo de forças memoriais das línguas materna e social determina o que pode e deve ser dito situa-se na ordem da escritura ou permanecer fora de seus espaços, na prática de linguagem. A memória discursiva oral, representando o discurso da oralidade, como espaço simbólico onde se situa o que é historicamente interdito pelo discurso da escrita, em uma formação social como a brasileira, não se constitui, entretanto, como de importância menor.

O Discurso da Escrita ao representar a legitimidade da língua portuguesa, também serve para segregar os sujeitos. Aqueles que se identificam com este discurso, daqueles que não se identificam com ele. Este modelo é o que mantem na escola, Aparelho de Estado número 1. Para a escola, o aluno não sabe sua língua, portanto, deve aprendê-la e apreendê-la para alcançar a pretendida hegemonia linguística.

Ao contrário do pressuposto que a escola vai acolher e ensinar a língua portuguesa a todos os seus alunos. Ela não o faz. A escola interdita aqueles alunos mais propensos ao discurso da oralidade por meio de constantes avaliações internas e externas, que impõe o modo que deve ser compreendida a língua que se pretende fixar.

Ao não separar a língua da escrita, nesse bojo dos discursos amparados pelo discurso da escrita, a escola parece, através desses contos, manter essa estrutura político-ideológico conquistada. Pois vê-se fluir na língua escrita a partir das sequências discursivas produzidas pelos alunos e tomadas em análise, os dois discursos, tanto da escrita como da oralidade, especialmente, pelo modo de constituição da língua de Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada das sequências discursivas produzidas pelos alunos, constata-se como a língua textualiza a memória da língua na produção do aluno, pelo movimento contínuo nos/dos sentidos. O sentido se apoia sempre no anterior para deslocar para o novo, atual, mantendo o jogo entre a paráfrase e a polissemia.

Compostos por diferentes versões de contos de fadas, o material possibilitou a reflexão do papel da escola, isto é, o discurso pedagógico, lugar autorizado para ensinar aos alunos o discurso da Escrita, mostrando que há, por meio das versões, um modo de trazer os discursos em circulação, para o universo escolar. Assim, rompe-se as barreiras impostas por este discurso de interdição, acolhendo o discurso da oralidade, reconhecendo que a língua portuguesa é composta por memórias que constituem os sujeitos.

Nas análises das sequências discursivas observamos que a memória discursiva da língua é constituída predominantemente por histórias dos contos de fadas apresentando os homens como príncipes lindos, idealizados, gentis, fortes, destemidos, que salvariam a princesa de qualquer conflito, seja pelo beijo, seja salvando-a da fúria do dragão, em seu lindo cavalo branco. Do outro lado, as moças/donzelas/princesas ideais, donas de uma beleza arrebatadora, olhos claros, formosas, virtuosas, frágeis, à espera desse príncipe encantado ou de seu salvador, conforme os contos *A Bela Adormecida*, *Branca de neve*, *Rapunzel*, *Cinderela*, entre outras.

Este modelo maniqueísta, reforça valores mantidos na Idade Média, quando a falta de conhecimento, bem como seu cerceamento e controle, permitia queimar mulheres que detinham algum conhecimento e saber, pois a elas não era concedido o direito do exercício do saber. De modo que as histórias se repetem no universo atual, mantendo o ideal de ser humano virtuoso que elas impingem em seu leitor, ouvinte, telespectador ou escritor/autor.

Ao analisarmos as sequências discursivas do conto de fada, destaca-se a repetição das personagens príncipe, princesa e bruxa. Sendo o príncipe e a princesa representantes do bem, da beleza, da virtude e perfeição e a bruxa representante do mal, o feio, a desvirtude e a imperfeição. Também repetem os espaços do castelo, bosque e lago, como que caracterizando o conto de fadas.

Ao repetir o discurso se inscreve na memória da língua, mostrando que os sentidos estão em movimento, não estão inseridos nas palavras, tal como a ruptura, onde o príncipe casa com a bruxa, mostrando o reflexo da reprodução de dizeres em circulação. Há um já-dito que constitui os sujeitos em seu discurso, mas com o atravessamento de um dizível, a memória discursiva e uma formulação atual, que se constitui como novo pela narratividade.

Em relação ao discurso da escrita, encontra-se nestas sequências discursivas de contos de fadas escritas pelos alunos, marcas e pistas que remetem a memória da língua dos dois discursos, escrita e oralidade. Os alunos constituídos primeiramente pela memória de língua materna, conforme avançam nos estudos, vão se submetendo ao discurso da escrita, de modo que se materializam em sua escrita as duas memórias. As marcas e pistas do discurso da escrita corroboram a ideologia da hegemonia linguística imposta pelo Estado, possibilitando a observação de erros ortográficos que incorrem em uma *falta* do sujeito em relação a língua imposta como materna a todos os brasileiros.

O não domínio das regras da escrita – ortografia – inviabiliza o progresso ao saber oficializado, esbarrando-se e barrados na/pela escrita, pois o discurso da escrita é compreendido como saber legitimado, uma vez que é adotado e assegurado pelo Estado.

Entretanto, estes erros não invalidam os sentidos presentes nos textos. As regras de combinações e substituições da língua os possibilitam. Os erros ocorrem pela possibilidade da língua portuguesa, devido a diversidade de memórias que esta língua carrega em si e que os acordos e as convenções ortográficas não conseguem apagar por serem constituintes desta língua de colonização.

Embora as análises das sequências discursivas mostrarem o interesse do Estado em criar uma hegemonia linguística e apagar a diversidade de línguas que constituem a língua portuguesa, através da colonização linguística. Os decretos como o de Pombal e de Vargas, imputaram aos sujeitos, uma interdição legal ao criar escolas de ensino primário. A parametrização do ensino de língua portuguesa, se dá pelo modo ideológico, visa a incorporação dos filhos das camadas pobres da população à escola, ao possibilitar seu acesso a todas as crianças, em forma de lei.

Ao considerar o currículo de língua portuguesa para o ensino fundamental, analisou-se a inserção da tipologia textual narrativa nos sete primeiros anos de escolarização como uma política de língua, atravessada pela ideologia do Estado, com a função de submeter seus cidadãos às regras do Estado, categorizando o sujeito, por meio da ideologia constituída por essas histórias/narrativas. Entretanto, pela análise elaborada, os alunos estão rompendo com os sentidos sedimentados nestes discursos ao parafraseá-los, fazem deslocamentos, inaugurando sentidos novos.

A hegemonia linguística defendida no currículo perdura desde o Estado Brasileiro Nacionalista no século passado (1932). À mostra, tanto pela linguística, que mostra a interdição da língua, como pela literatura, que aponta como os textos literários eram selecionados e a preocupação com a perfeição linguística que deveriam apresentar para ensinar a língua correta às

crianças.

A historicidade da língua portuguesa produz, no discurso da escrita, o efeito de perfeição e adequação, pondo em questão a identidade linguística do brasileiro. Entretanto os sentidos dos discursos da escrita e da oralidade se inter-relacionam, pelos processos de identificação e constituição para se significar. É deste modo que se analisa a sequência discursiva produzidas pelos alunos, onde houve, deslocamentos, deslizos, rupturas em relação ao discurso fundador, a partir da escrita dos Irmãos Grimm, perdendo a memória de arquivo, (institucionalizada) para tornar-se interdiscurso (historicidade).

Este gesto de interpretação em que se analisa como o aluno está constituído pela língua, observou a simulação da característica original do conto de fadas que passou da oralidade para a escrita. A identificação com o discurso da oralidade se mistura com o da escrita, de modo que os contos de fadas surgem como um modo de inscrever o sujeito nos moldes sociais, pela língua e/ou efeito que ele projeta em termos de um já-dito, da memória da língua, através do conto de fada ensinado na/pela escola (e, principalmente, em ambos superpostos), aliados imprescindíveis para a formação dos cidadãos.

Além desse objetivo de inculcar, pela exposição, um modelo congelado de perfeição, adequados hábitos linguísticos (isto é, hábitos linguísticos semelhantes aos adotados na modalidade escrita da classe dominante), a língua oficial também se constitui um símbolo palpável, emblema da pátria, assinalando a coerência do projeto de política de língua do Brasil: a portuguesa.

Analisando para além das divisões que valoram em nossa sociedade o sujeito pelo modo como fala, pela Análise do Discurso refletir o espaço da sala de aula enquanto lugar de constituição da memória da língua oficializada, escrita, é trabalhar efetivamente a contradição que opera na língua, uma memória de escrita, da tradição ocidental, desatrelada das condições econômicas e sociais de nossos alunos, que o relegam ao apagamento, pelo trabalho de constituição da memória discursiva da língua, em práticas discursivas de leitura e escrita, em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices/ Fanny Abramovich. – São Paulo: Scipione, 1997. – Pensamento e Ação no Magistério. – Os contos de fadas vivem até hoje. P. 120 – 138.

ALTHUSSER, Louis, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Editora Presença/Martins Fontes. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

ALMEIDA, Eliana (org.) Fronteiras de sentidos & sujeitos nacionais / Maria Inês Parolin, Eliana de Almeida (orgs.): Cáceres, Fapemat; Campinas, Editora RG, 2012.

AURROX, Sylvain. A filosofia da linguagem: Sylvain Aurroux com a colaboração de Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli: tradução José Horta Nunes. – Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1998.

BETTELHEIM, Bruno, 1903-1994 - Na terra das fadas: análise dos personagens femininos (extraído da obra A psicanálise dos contos de fadas) I Bruno Bettelheim; tradução de Arlene Caetano. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

COENGA, Rosemar Eurico. Encantados da Terra Brasilis/ Rosemar Eurico Coenga e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. Cuiabá – MT: Carlini e Caniato Editorial, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria e análise, didática / Nelly Novaes Coelho, - 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2000. – Contos de fada -173 – 176

CONSTITUIÇÃO FEDERAL - Artigo 205 – Disponível em:

[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_205\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_205_.asp)

CUNHA, Celso Ferreira da, 1917-1989. Nova gramática do português contemporâneo / Celso Ferreira da Cunha, Luís Felipe Lindley Cintra. – 7ª Ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [Consulta realizada em: 2018-06-21 - 21:34:14]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>

eBIOGRAFIA: biografias de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado.

[https://www.ebiografia.com/charles\\_perrault/](https://www.ebiografia.com/charles_perrault/)

[https://www.ebiografia.com/irmaos\\_grimm/](https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/)

GADET, Françoise; Pêcheux, Michel. A língua inatingível – Françoise Gadet e Michel Pêcheux. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello – Campinas – pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. O discurso da escrita e ensino/ Solange Leda Gallo. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1992. (Coleção Momento)

GUIMARÃES, Eduardo e Orlandi, Eni Pulcinelli (orgs.) Língua e Cidadania: O português no Brasil. – O ensino de língua “materna” no Brasil no século XIX. A mãe outra. Solange Leda Gallo - Campinas, SP: Pontes, 1996. – (História das ideias linguísticas).

[GRIMM, Irmãos, contos de fadas.](#)

[https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/o\\_rei\\_sapo\\_ou\\_henrique\\_de\\_ferro](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/o_rei_sapo_ou_henrique_de_ferro)

GRIMM. JACOB. Rapunzel. Jacob Grimm e Wilhelm Grimm: trad. Sônia Verônica Kühle: ilustr. Bebel Braga – Porto Alegre: Kuarup. 1985. 32 p. (Coleção Era uma vez ... -/ coord. Vera Teixeira de Aguiar) – Inclui: Apresentação dos autores. Descobrimos os contos de fadas. Bibliografia de apoio e comentário sobre a história. 1. Literatura Alemã: Histórias para crianças. I Grimm. Wilhelm. II Kühle. Verônica Sônia trad. III Braga. Bebel ilustr. IV Título. V. Série.

JAKOBSON, Roman, Linguística e Comunicação. Editora Cultrix. São Paulo. Edição Ano19-20-21-22-23-24/03-04-05-0607

<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

LACAN, Jacques, O seminário: Livro 1: Os escritos técnicos de Freud, A instância da letra no inconsciente. 1953/1954/ Jacques Lacan; o texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Bety Millan. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LAGAZZI, Suzy (org.): Discurso e ensino: Práticas de Linguagem na escola / Carmem Zink Bolognini, Claudia Pfeiffer e Suzy Lagazzi (orgs.). – Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. – (Série Discurso e Ensino)

LAJOLO, Marisa & Regina Zilberman. Literatura infantil Brasileira: história e estórias. São Paulo: Ática, 2003 – 6ª ed. 3ª impressão. P. 41 – 44 / MARIANI, Bethania. Colonização linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MEC – Ministério de Educação e Cultura: Modelo teste Prova Brasil 2011, p.16; Disponível em Portal do MEC:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)

ORLANDI. Eni Pulcinelli. Escrita, Escritura, Cidade (I), Nº 5. – Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. Série Escritos. UNICAMP, SP. 1999.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. – Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. Discurso e Texto: Formação e circulação de sentidos/ Eni P. Orlandi. – Campinas, SP: 2001.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli. A leitura e os leitores – O leitor no contexto escolar: Claudia C. Pfeiffer / Eni P. Orlandi. (Organizadora). – Campinas, SP: 2ª edição, 2003.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli, Discurso e Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia / Eni Pulcinelli Orlandi 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. Eni Pulcinelli, Eu, TU, Ele - Discurso e real da história / Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes editores, 2017

PAIVA, Maria Beatriz Facciolla. Tese de mestrado: Os contos de fadas: suas origens histórico-culturais e implicações psicopedagógicas para crianças em idade pré-escolar. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. 1990

PÊCHEUX, Michel. Por uma análise Automática do Discurso. Uma introdução a obra de Michel Pêcheux: Análise automática do discurso. (AAD-69) - Michel Pêcheux / organizadores: Francaise Gadet; Tony Hak: tradutores Bethânia Mariani... [et al.] – 3ª ed. – Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. Michel. Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do obvio. Michel Pêcheux / tradução de Eni Orlandi [et al.] -- 5ª edição – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1995; 2014.

SIGNORINI, Inês. Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/Inês SIGNORINI (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo: Fapesp, 1998. – (Série Letramento. Educação e Sociedade).

SILVA, Mariza Vieira da. História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

\_\_\_\_\_, Marisa Vieira de. Delimitações, Inversões, Deslocamentos: Sujeito e História. <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MarizaVieiraDaSilva.pdf>  
Universidade Católica de Brasília:

\_\_\_\_\_, Marisa Vieira de. A escolarização da Língua Nacional. Política Linguística no Brasil: p 141 – 149 - Eni P. Orlandi [Org.] Campinas, SP.: Pontes Editores, 2007.

## ANEXOS

### O rei sapo

Irmãos Grimm

Em muitos tempos remotos, quando ainda os desejos podiam ser realizados, houve um Rei cujas filhas eram muito bonitas. A caçula, sobretudo, era tão linda que até o sol, que já vira tantas e tantas coisas, extasiava-se quando projetava os raios naquele semblante encantador. Perto do castelo do Rei, havia uma floresta sombreada e, na floresta, uma frondosa tília, à sombra da qual existia uma fonte de águas cristalinas. Nos dias em que o calor se fazia sentir mais intenso, a princesinha refugiava-se nesse recanto e, sentada à margem da fonte, distraía-se brincando com uma bola de ouro, que atirava ao ar e apanhava agilmente entre as mãos; era o seu jogo predileto.

Certo dia, porém, quando assim se divertia, a bola fugiu-lhes das mãos, rolando para dentro da água. A princesa, desapontada, lhe seguiu a evolução, mas a bola sumiu na água da fonte, que era tão profunda que não se lhe via o fundo. Desatou, então, a chorar inconsolavelmente. E, eis que, em meio dos lamentos, ouviu uma voz perguntar-lhe:

- Que tens, linda princesinha? Qual a razão desse pranto desolado, que comove até as pedras?

Ela olhou para todos os lados a fim de descobrir de onde provinha essa voz e deparou com um sapo, que estendia para fora da água a disforme cabeça.

- Ah! És tu, velho patinhador? - disse a princesa. - Estou chorando porque perdi minha bola de ouro, que desapareceu dentro da água.

- Ora, não chores mais! - volveu o sapo. - Vou ajudar-te a recuperá-la. Mas que me darás em troca, se eu trouxer tua bola?

- Tudo o que quiseres, bondoso sapo. Eu te darei meus vestidos, minhas pérolas e minhas joias preciosas: até mesmo a coroa de ouro que tenho na cabeça, - respondeu alvoroçada a princesa.

- Nada disso eu quero; nem teus vestidos, nem tuas joias, nem tampouco tua coroa de ouro. Outra coisa quero de ti. Quero que me queiras bem, que me permitas ser teu amigo e companheiro de folgedos. Quero que me deixes sentar contigo à mesa e comer no teu pratinho de ouro e beber no teu copinho. À noite me deitarás junto de ti, na tua caminha. Se me prometeres isto tudo. descerei ao fundo da fonte e trar-te-ei a bola de ouro, propôs o sapo.

- Oh! sim, sim! - retorquia ela; - prometo tudo o que quiseres, contando que me tragas a bola.

Pensava, porém, de si para si: "O que e que está pretendendo este sapo tolo, que vive na água coaxando com os seus iguais? Jamais poderá ser o companheiro de uma criatura humana!" Confiando, pois, na promessa que lhe fora feita, o sapo mergulhou, reaparecendo, daí a pouco, com a bola de ouro, que atirou delicadamente ao gramado. A princesinha, radiante de alegria por ter recuperado o lindo brinquedo, agarrou-o e deitou a correr para casa.

- Espera! Espera! - gritava o pobre sapo;

- Leva-me contigo, pois não posso correr como tu!

De nada lhe valia, porém, gritar com todas as forças dos pulmões o aflito "quac, quac, quac"; a filha do Rei não lhe deu a menor atenção, correu para o palácio, onde não tardou a esquecer o pobre bichinho e a promessa que lhe fizera no momento de apuro.

No dia seguinte, quando se achava tranquilamente à mesa com o Rei e toda a corte, justamente quando comia no seu pratinho do ouro, ouviu:

- "plisch, plasch, plisch, plasch," algo subindo a vasta escadaria de mar more, avançando até chegar diante da porta. Ali bateu, gritando:

-Filha do Rei, caçula, abre a porta!

Ela correu a ver quem assim a chamava. Mas, ao abrir a porta, viu à sua frente o pobre sapo. Fechou-a, rapidamente, e voltou a sentar-se à mesa, com o coração aos pulos. O Rei, que a observara, percebeu o palpitar de seu coração. Perguntou:

- Que tens, minha filhinha? Há, por acaso, algum gigante aí fora querendo levar-te?

Oh! não. Não é nenhum gigante, apenas um sapo horrível, - respondeu, ainda pálida, a princesa.

- E o que deseja de ti?

Meio constrangida ela contou o que se passara:

-Meu paizinho querido, ontem, quando brincava com a bola de ouro junto à fonte, lá na floresta, ela caiu-me das mãos e rolou para dentro da fonte. Desatei a chorar e a lastimar-me, quando, de repente, vi surgir esse sapo feio que se ofereceu para auxiliar-me. Exigiu, porém, minha promessa de gostar dele, tomá-lo como amigo e companheiro de folguedos; eu, ansiosa por reaver a bola, prometi tudo o que me pediu, certa de que ele jamais conseguisse viver fora da água. Ei-lo aí, agora, querendo entrar e ficar a meu lado!

Entrementes, ouviu-se bater, novamente, à porta e a voz insistir:

- Filha do Rei, caçula, abre-me a porta. Não esqueças a promessa que me fizeste tão depressa junto à fonte da floresta.

- Filha do Rei, caçula, abre-me a porta!...

O Rei disse, então, à filha:

- Aquilo que prometeste deves cumprir. Vai, pois, abre a porta e deixa-o entrar.

A princesa não teve remédio senão obedecer. Quando abriu a porta, o sapo pulou rapidamente para dentro da sala e, juntinho dela, foi saltitando até sua cadeira. Uma vez aí, pediu:

- Ergue-me, coloca-me à tua altura.

A princesa relutava contrariada, mas o Rei ordenou que obedecesse.

Assim que se viu sobre a cadeira, o sapo pediu para subir na mesa, dizendo:

- Aproxima de mim teu pratinho de ouro para que possamos comer juntos.

Muito a contragosto a princesinha acedeu; mas, enquanto o sapo se deliciava com as finas iguarias, ela não conseguia engolir os bocados que lhe ficavam atravessados na garganta. Por fim, ele disse:

- Comi muito bem, estou satisfeitíssimo. Sinto-me, porém, muito cansado, leva-me para teu quarto, prepara tua caminha de seda e deitamo-nos, sim?

Ante essa nova exigência, a princesa não se conteve e desatou a chorar. Sentia horror em tocar aquela pele gélida e asquerosa do sapo e, mais ainda, ter de dormir com ele em sua linda caminha alva, de lençóis de seda. O Rei, porém, zangando-se, repreendeu-a:

- Não podes desprezar quem te valeu no momento de aflição.

Não vendo outra alternativa, a princesinha armou-se de coragem, agarrou com a ponta dos dedos o sapo repelente, carregou-o para o quarto, onde o atirou para um canto, decidida a ignorá-lo definitivamente. Pouco depois, quando já deitada, dispunha-se a dormir, viu-o aproximar-se saltitando:

- Estou cansado, quero dormir confortavelmente como tu. Ergue-me, deixa-me dormir junto de ti, se não chamarei teu pai.

A princesinha, então, cheia de cólera, agarrou-o e, com toda a força, atirou-o de encontro à parede.

- Agora te calarás, sapo imundo, e me deixarás finalmente em paz!

Mas, oh! Que via? Ao estatelar-se no chão, o sapo imundo, que, por vontade do pai era seu amigo e companheiro, transformou-se, assumindo as formas de um belo príncipe de olhos meigos e carinhosos. Contou-lhe ele, então, como havia sido encantado por uma bruxa má e que ninguém, senão ela, a princesinha, tinha o poder de desencantá-lo. Combinaram, ainda, que, no dia seguinte, partiriam para seu reino. Em seguida, adormeceram. Quando a aurora despontou e o sol os despertou, chegou uma belíssima carruagem atrelada com oito esplêndidos corcéis alvos como a neve, de cabeças empenachadas com plumas de avestruz e ajazados de ouro. Vinha, atrás, o fiel Henrique, escudeiro do jovem Rei.

O fiel Henrique ficara tão aflito quando seu amo fora transformado em sapo, que mandara colocar três aros de ouro em volta do próprio coração, para que este não arrebetasse de dor. Agora, porém, a carruagem ia levar o jovem Rei de volta ao reino. O fiel Henrique fê-lo subir com a jovem esposa e sentou-se atrás, cheio de alegria por ver o amo enfim liberto e feliz.

Quando haviam percorrido bom trecho de caminho, o príncipe ouviu um estalo, como se algo na carruagem se tivesse partido. Voltou-se e gritou:

- Henrique, a carruagem está quebrando!

- Não, meu Senhor, a carruagem não; é apenas um aro do meu coração.

- Ele estava imerso na aflição, quando, em sapo transformado, estáveis na fonte, abandonado.

Duas vezes ainda, ouviu-se o estalo durante a viagem e, de cada vez, o príncipe julgou que se quebrava a carruagem. Mas Henrique tranquilizou-o explicando que apenas os aros se haviam quebrado, saltando-lhe do coração, pois que, agora, seu amo e Senhor estava livre e feliz.

Contos de Grimm: [https://www.grimmstories.com/pt/grimm\\_contos/index](https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/index)

## O sapo

Rubem Alves

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar contigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu uma estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra de feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

Bastou que virasse sapo para que se esquecesse de que era príncipe. Viu-se refletido no espelho real e se espantou: «Sou um sapo. Que é que estou fazendo no palácio do príncipe? Casa de sapo é charco.» E com essas palavras pôs-se a pular na direção do charco. Sentiu-se feliz ao ver lama. Pulou e mergulhou. Finalmente de novo em casa.

Como era sapo, entrou na escola de sapos para aprender as coisas próprias de sapo. Aprendeu a coaxar com voz grossa. Aprendeu a jogar a língua pra fora para apanhar moscas distraídas. Aprendeu a gostar do lodo. Aprendeu que as sapos eram as mais lindas criaturas do

universo. Foi aluno bom e aplicado. Memória excelente. Não se esquecia de nada. Daí suas notas boas. Até foi o primeiro colocado nos exames finais, o que provocou a admiração de todos os outros sapos, seus colegas, aparecendo até nos jornais. Quanto mais aprendia as coisas de sapo, mais sapo ficava. E quanto mais aprendia a ser sapo, mais se esquecia de que um dia fora príncipe. A aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há que se esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento.

O príncipe ficou enfeitado. Mas feitiço — assim nos ensinaram na escola — é coisa que não existe. Só acontece nas estórias de carochinha.

Engano. Feitiço acontece sim. A estória diz a verdade.

Feitiço: o que é? Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual à palavra.

A estória do príncipe que virou sapo é a nossa própria estória. Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim.

Como o disse Fernando Pessoa: “Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. Meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, tv. Meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora permanecem mal... ditas...

A psicanálise acredita nisso. Ela vê cada corpo como um sapo dentro do qual está um príncipe esquecido. Seu objetivo não é ensinar nada. Seu objetivo é o contrário: des-ensinar ao sapo sua realidade sapal. Fazê-lo esquecer-se do que aprendeu, para que ele possa lembrar-se do que esqueceu. Quebrar o feitiço. Coisa que até mesmo certos filósofos (poucos) percebem. A maioria se dedica ao refinamento da realidade sapal. Também os sapos se dedicam à filosofia. Mas Wittgenstein, filósofo para ninguém botar defeito, definia a filosofia como uma “luta contra o feitiço” que certas palavras exercem sobre nós. Acho que ele acreditava nas estórias de carochinha...

Tudo isso apenas como introdução à enigmática observação com que Barthes encerra sua descrição das metamorfoses do educador. Confissão sobre o lugar onde havia chegado, no momento de velhice.

Há uma idade em que se ensina aquilo que se sabe. Vem, em seguida, uma outra, quando se ensina aquilo que não se sabe. Vem agora, talvez, a idade de uma outra experiência: aquela de desaprender. Deixo-me, então, ser possuído pela força de toda vida viva: o esquecimento...

Esquecer para lembrar. A psicanálise nenhum interesse tem por aquilo que se sabe. O sabido, lembrado, aprendido, é a realidade sapal, o feitiço que precisa ser quebrado. Imagino que o sapo, vez por outra, se esquecia da letra do coaxar, e no vazio do esquecimento, surgia uma canção. “Desafinou!” berravam os maestros. “Esqueceu-se da lição”, repreendiam os professores. Mas uma jovem que se assentava à beira da lagoa juntava-se a ele, num dueto... E o sapo, assentado na lama, desconfiava...

“Procuro despir-me do que aprendi” dizia Alberto Caeiro. “Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembulhar-me, e ser eu...”

Assim se comportavam os mestres Zen, que nada tinham para ensinar. Apenas ficavam à espreita, esperando o momento de desarticular o aprendido para, através de suas rachaduras, fazer emergir o esquecido. É preciso esquecer para se lembrar. A sabedoria mora no esquecimento.

Acho que o sapo, tão bom aluno, tão bem-educado, passava por períodos de depressão. Uma tristeza inexplicável, pois a vida era tão boa, tudo tão certo: a água da lagoa, as moscas distraídas, a sinfonia unânime da saporaria, todos de acordo... O sapo não entendia. Não sabia que sua tristeza nada mais era que uma indefinível saudade de uma beleza que esquecera. Procurava que procurava, no meio dos sapos, a cura para sua dor. Inutilmente. Ela estava em outro lugar.

Mas um dia veio o beijo de amor - e ele se lembrou. O feitiço foi quebrado. Uma bela imagem para um mestre! Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para fazer lembrar!

Uma bela imagem para um mestre! Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para lembrar!

Rubem Alves

A alegria de ensinar – Editora Papirus. 7ª edição

p. 33 -37