



Mídia e Discurso sobre Ensino de Línguas na Escola: Circulação de Saber e Posição-Sujeito para o Aluno

Marisa Grigoletto¹ (USP)

Resumo:

A partir da análise discursiva de uma polêmica criada na imprensa brasileira em relação à abordagem da questão das variedades linguísticas do português em um livro didático aprovado pelo MEC em 2011, meu objetivo é focalizar nesse discurso as representações sobre língua e ensino na escola, para, a partir delas, refletir sobre o lugar e o modo de circulação atribuído ao conhecimento científico no ensino de língua na escola e a posição-sujeito que se delinea para o aluno nesse discurso. Argumento que, nesses processos de significação, produz-se um lugar para a escola (o de ensinar para a aplicação utilitária imediata), uma posição-sujeito para o aluno (a de sujeito pragmático) e um sentido para o ensino de línguas (instrumentalizar o aluno), além de uma dissociação entre língua e produção de conhecimento, língua e reflexão, língua e constituição subjetiva, língua e embates político-sociais, entre outras exclusões.

Palavras-chave: língua portuguesa, ensino, discurso da mídia, saber, aluno.

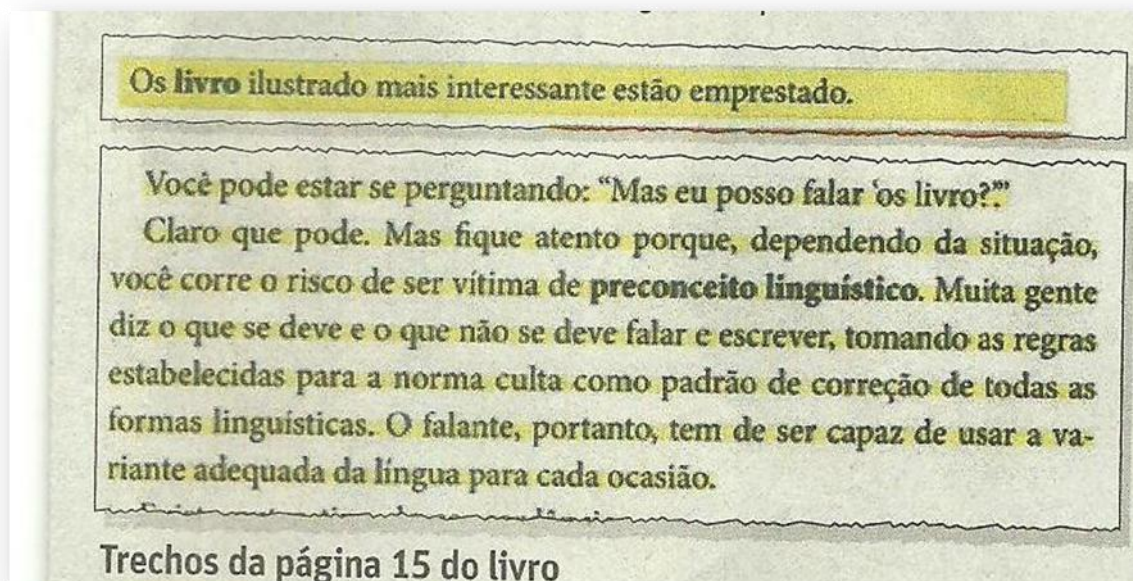
Abstract:

This article analyses the discourse around a polemic issue raised in Brazilian press in 2011, in which a textbook for the teaching of Portuguese and distributed to schools by Brazilian Ministry of Education was criticized because it dealt with popular varieties of the language. My aim is to analyse the representations of language and language teaching in this discourse in order to reflect about the status attributed to scientific knowledge in language teaching in schools and also about the subject-position shaped for the student. I argue that this discourse produces a fixed function for the school (ie, to teach for immediate utilitarian knowledge application), a certain subject-position for the student (the position of the pragmatic subject) and a single meaning for the teaching of languages (ie, to teach the student how to use the language in practices). The result is a dissociation between language and knowledge production, language and reflection, language and subjectivity, language and socio-political struggles, amongst other exclusions.

Key words: Portuguese language, teaching, media discourse, knowledge, student.

Introdução

O ensino na escola básica é tema que pouco espaço ocupa na mídia brasileira; e menos espaço ainda é dedicado a questões do ensino de línguas nesse nível escolar. As esporádicas notícias e reportagens sobre o tema tendem a ressaltar problemas e insuficiências quando se trata da escola pública, sobretudo. Um desses fatos apresentados como problemáticos pela mídia ocorreu em 2011, com a aprovação pelo MEC do livro didático de língua portuguesa *Por uma vida melhor*, destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e distribuído a escolas como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro em questão foi objeto de matérias em jornais e revistas de circulação nacional que criaram uma polêmica em torno do ensino de variedades linguísticas do português brasileiro, conforme apresentadas em um dos capítulos do livro. O capítulo discorre sobre diferenças entre a língua falada e a escrita, no cenário da existência de variantes linguísticas da língua portuguesa no Brasil. Um dos trechos mais repisados do capítulo e objeto de muitas críticas na imprensa escrita foi este:



O capítulo em questão assinala as diferenças existentes entre as variantes faladas e escritas da língua, o preconceito social que variantes populares da língua sofrem nos meios mais cultos da sociedade e a capacidade que o falante deve adquirir de uso da variante adequada à ocasião.

A quase totalidade dos textos publicados na imprensa ressaltou a impropriedade da decisão do MEC de aprovação e distribuição do livro às escolas com base no argumento de que o livro pretende “ensinar a língua portuguesa errada”.

Minha proposta é analisar o discurso da mídia em torno desse acontecimento, focalizando nesse discurso as representações sobre língua e ensino na escola, para, a partir dessas representações, refletir sobre o lugar e o modo de circulação atribuído ao conhecimento científico no ensino de língua na escola e a posição-sujeito que se delineia para o aluno nesse discurso. O material analisado compõe-se de artigos (notícias e artigos de opinião, tanto editoriais quanto textos assinados por articulistas do jornal ou revista), além de cartas de leitores, coletados nos jornais *Folha de S. Paulo* (versão impressa) e *O Estado de S. Paulo* online e na revista *Veja*. Com o referencial teórico da análise de discurso francesa que tem seus fundamentos em Michel Pêcheux e com foco teórico-analítico nas noções de equívoco, pré-construído e posição-sujeito (PÊCHEUX, 1988, 1990), minha reflexão incidirá sobre dois pontos: 1) o lugar que é construído para o saber no ensino da língua na escola, na relação com o conhecimento científico produzido sobre línguas, e 2) a posição-sujeito que se constitui para o aluno no processo de interpelação-identificação. Não analisarei a prática pedagógica à luz da análise do discurso, mas sim, sentidos sobre a prática pedagógica que se delineiam no espaço e discurso midiáticos.

1. O lugar do saber sobre a língua na escola

Ao ler a polêmica ‘insuflada’ pela mídia sobre o livro que (supostamente) “ensina errado”, chamou-me a atenção, nesse discurso sobre o ensino da língua portuguesa na escola, a indistinção entre dois predicados: “ensinar a língua” e “ensinar sobre a língua”. E, por meio da análise, compreendi que o ensino *sobre* a língua é o que fica apagado nesse discurso.

Sob o efeito de evidência imaginária² de que a escola ensina a língua (e entenda-se como *língua* a norma culta, que, também sob o peso desse mesmo imaginário, é tomada como a única língua no espaço brasileiro) para que dela o aluno se sirva como um

² Para a análise do discurso de filiação pècheutiana, a evidência de sentido é sempre um efeito do discurso; a ‘evidência’ do sentido significa o apagamento da historicidade do discurso e do investimento ideológico sobre ele. É a representação do sentido como literal e uno.

instrumento (de ascensão social/econômica, de acesso aos bens culturais e à ciência produzida, de condição para aceder ao mundo do trabalho e nele progredir), não caberia à escola ensinar *sobre* a língua. Como consequência desse sentido tomado imaginariamente como evidente, o “aprender sobre” a língua não tem lugar na escola. O saber sobre a língua é significado como um saber que se constrói e evolui na ciência, mas que não deve adentrar a escola. Um saber que atrapalha o ensino da língua na escola naquilo que seria a função desse aparelho: instrumentalizar o aluno na variante padrão da língua.

Esse sentido fica evidenciado nestes recortes:

Há uma confusão entre o que se espera da pesquisa de um cientista e a tarefa de um professor. (Declaração de E. Bechara, citada em notícia, *Folha de S. Paulo*, 14/5/2011)

O cientista estuda a realidade de um objeto para entendê-lo como ele é. Essa atitude não cabe em sala de aula. (Declaração de E. Bechara, citada em notícia, *Folha de S. Paulo*, 18/5/2011)

O Ministério da Educação decidiu não tomar conhecimento da adoção em escolas públicas do livro *Por uma Vida Melhor*, que “**ensina**” a língua portuguesa com erros de português. (Texto assinado pela colunista Dora Kramer, *O Estado de S. Paulo* online, 17/5/2011)³

Só faltava essa, **ensinar a falar errado**. (Artigo de José Sarney, *Folha de S. Paulo*, 20/5/2011)

Comecei então a me perguntar por que um livro que apresenta formulações numa variante popular da língua, chamando a atenção do aluno para a existência dessa variante e para as suas diferenças em relação à norma culta, foi amplamente interpretado como um livro que pretende *ensinar* a variante popular. E compreendi, na análise, que a formulação “ensina a língua” produz um equívoco entre “o livro didático *ensina a língua portuguesa*” e “o livro didático *ensina sobre a língua portuguesa*”. A formulação “*ensina a língua portuguesa*” significa que o livro ensina necessariamente a sua variante de prestígio, a norma culta da língua, enquanto a segunda formulação (“*ensina sobre a língua portuguesa*”) significa que o livro discorre sobre as suas variantes e as suas diferentes adequações sociais.

Na análise do discurso que tem seus fundamentos em M. Pêcheux, o equívoco se dá num ponto de intersecção da língua com a história, que produz um ponto cego, não passível

³ Os grifos nos excertos extraídos das matérias jornalísticas são meus.

de correção. Não se trata de um erro, no sentido linguístico, mas sim, de uma contradição produzida pela historicidade à qual a língua é sempre submetida para significar; essa contradição instala-se e produz efeitos no discurso. Diz Pêcheux:

toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). (PÊCHEUX, 1990, p. 53)

O livro é criticado por, supostamente, “ensinar a língua portuguesa com erros” e “ensinar a falar errado”, segundo os dizeres veiculados nas matérias dos jornais. Ao efeito de evidência imaginária de que o papel da escola é “ensinar a língua”, soma-se uma segunda evidência, de que existe uma única (forma de) língua correta, contraposta a outras tantas formas erradas e distorcidas. Tal evidência produz sentido por estar ancorada em um pré-construído que perpassa a relação sujeito-língua-saber. Esse pré-construído, cuja força os linguistas conhecem bem e contra a qual se batem ao defenderem a existência de variedades sociais de uma língua que não podem ser divididas entre certa e erradas, sustenta que existiria uma única forma correta da língua, designada como ‘língua nacional’ e equivalente a ‘língua de civilização’ ou ‘língua da cultura’⁴. À escola caberia ensinar essa língua, sustentando essa postura no imaginário de que a língua portuguesa gramatizada é uma unidade em nosso país⁵.

O mesmo equívoco operante em “ensina a língua” produz-se também em “ensinar a falar errado”, que pode se referir tanto ao trabalho do livro didático quanto do professor, pois se o livro didático apresenta exemplos da variante popular da língua, esse livro está ensinando a língua, e, por conseguinte, o professor também. Esse equívoco só é possível como resultado do apagamento da escola como um (possível e necessário) lugar de saber *sobre* a língua.

Iluminando esta discussão com as considerações de Pfeiffer (2005) de que a diferença estabelecida nas gramáticas e no espaço escolar entre “saber a e saber sobre a

⁴ Remeto o leitor ao texto de Pfeiffer (2005), para uma apresentação e discussão dessas designações e de seus efeitos sobre o sujeito escolarizado.

⁵ Guimarães (2002, 2007, entre outros) tem desenvolvido um extenso estudo sobre o funcionamento das línguas e a política de línguas no espaço de enunciação brasileiro.

língua” (p. 30) determina um lugar para a língua “no limiar entre um *saber pedagógico* e um *saber científico*”, reproduzo um pouco mais do que diz a autora:

A língua fica no limiar entre um *saber pedagógico* e um *saber científico*, em que, no primeiro, transmitem-se blocos fechados e adquiridos, e, no segundo, a certeza incide sobre qual seja o objeto e não sobre o que se dizer sobre o objeto. Este limiar entre a ordem do pedagógico e a da ciência, que parece funcionar de modo estanque, reproduz um litígio histórico entre a produção da ciência e suas diferentes formas de circulação, dentre elas o espaço escolar. Aquilo que poderia se dar sob a forma de um espaço sempre aberto para deslocamentos no efeito da unidade dos objetos, funciona sob a forma de unidades cristalizadas, sem espaço algum para o distanciamento necessário e efetivo entre a metalinguagem e a língua. No espaço pedagógico, a língua é tomada na equivalência da metalinguagem que fala sobre a língua, apagando o gesto de interpretação que constitui essa metalinguagem: língua e metalinguagem estão coladas, negando-se com isso a metalinguagem enquanto um efeito de interpretação da língua. (PFEIFFER, 2005, p. 30-1)

No fato em análise no presente artigo, eu diria que a língua está ancorada num saber pedagógico (não fica nem mesmo no limiar com o saber científico), que significa a escola como o espaço em que se ensina a língua somente, mas que não pode e ao qual não cabe ensinar *sobre* a língua. Esse sentido se produz na relação com uma memória, uma memória discursiva em que é consistente a disjunção entre dois sentidos de ensinar a língua na escola e na qual se naturaliza um só sentido de ensinar.

Relacionado aos efeitos de evidência analisados acima, está o sentido de “ensinar” que constitui estas sequências discursivas:

Em tese, os professores são pagos – mal pagos, é verdade – para **ensinar o certo**. Mas, se aceitam o errado, como agora avaliza o MEC, o baixo salário está justificado. (Artigo de Clóvis Rossi em *Folha de S. Paulo*, 15/5/2011)

Há pouco tempo tivemos o ‘qui pro quo’ sobre **ensinar ou não linguagem coloquial na escola**. O problema é deixar de lado a língua culta, que só a escola ensina. É preciso levar a escola a sério, na sua tarefa de democratização da cultura. (Artigo de Anna Veronica Mautner em *Folha de S. Paulo*, Caderno Equilíbrio, 21/6/2011)

Relaxar as normas e regras da língua por considerá-las difíceis de serem assimiladas pelos estudantes não justifica a decisão do MEC de manter **um livro que ensina errado**. (“Painel do leitor”, *Folha de S. Paulo*, 19/5/2011)

São formulações que funcionam na base de um pré-construído de que, na escola, os conteúdos do livro didático são transmitidos aos alunos para uso (instrumental), para aplicação prática. O pré-construído é um modo de retomada do interdiscurso num dado discurso; ele vem na esteira da memória discursiva como “um elemento de um domínio [que] irrompe” no discurso “como se esse elemento já se encontrasse aí” (Pêcheux, 1988, p. 99); vem, portanto, como um sentido que “fala antes, em algum lugar”, novamente citando Pêcheux, e que se apresenta como um sentido reconhecido e partilhado. É nesse pré-construído que se ancora o sentido destes dizeres: “ensinar ou não linguagem coloquial na escola” ou “um livro que ensina errado”. Assim, se um exemplo de língua (neste caso, exemplos de falas na variante popular) está reproduzido no livro didático, esse livro estaria ensinando o aluno a utilizar, aplicar, praticar essas formas linguísticas. Ou seja, o pré-construído funciona determinando o sentido de que os conteúdos do livro didático serão transmitidos para os alunos com a injunção de que esses passem a fazer uso instrumental do conhecimento adquirido. Portanto, ensinar a linguagem coloquial significaria, nesse discurso, promover o uso, a prática da linguagem coloquial exemplificada no livro didático.

Também em “ensinar o certo”, no primeiro recorte, opera o mesmo sentido de ensinar, constituído no pré-construído presente no interdiscurso de que ensinar (“ensinar o certo”) significa transmitir os conteúdos do livro didático e fazer com que os alunos utilizem (na prática, de modo instrumental) esse conhecimento. Nesse imaginário, o que está no livro é um saber a ser transmitido para “consumo” – um saber a ser aplicado, “consumido”.

Daí a incontornável equação entre “ensinar e corrigir” como sendo as tarefas do professor, nesta sequência:

É nesse quadro que o Brasil resolve criminalizar quem fala corretamente e quer ensinar a que os outros também o façam. Isto, dizem, é discriminação. **Ensinar não é discriminar, a função do professor é ensinar e corrigir.** (José Sarney, *Folha de S. Paulo*, 20/5/2011)

Percebe-se, no discurso em questão, um encadeamento de efeitos de evidência imaginária, sustentados na base de pré-construídos fortemente impressos no imaginário dos brasileiros, partilhados não apenas pelo senso comum ignorante sobre a natureza e o funcionamento das línguas, mas também pelas camadas intelectualizadas da população (cf. POSSENTI, 2009).

2. A representação de uma posição-sujeito para o aluno

Para a análise do discurso, a posição-sujeito é concebida como uma posição vazia que se delinea numa determinada configuração discursiva e que pode ser ocupada por diferentes indivíduos ao sofrerem o processo de interpelação-identificação pela filiação a uma formação discursiva.

No discurso sob análise representa-se uma posição para o aluno enquanto sujeito, relacionada aos sentidos de lugar do saber sobre língua no espaço escolar. Se não se representa um lugar para o saber *sobre* a língua na escola, também não se significa a possibilidade de o aluno entrar em contato com esse saber. Ou seja, *aprender sobre* a língua não se instala como sentido nesse discurso.

Que relação entre aluno e língua é significada, então? Vê-se, nos recortes a seguir, que a língua é concebida como possibilidade de acesso a uma vida melhor, de integração nacional, de ascensão social para os alunos que não chegam à escola com o conhecimento da norma culta da língua portuguesa e como condição para o país competir com nações mais desenvolvidas. O aluno, por sua vez, é visto como um indivíduo que deve ser levado a assimilar e praticar a variante padrão da língua, que deve aprendê-la para utilizá-la como instrumento. Esse é o conhecimento de língua a ser ensinado pela escola e adquirido pelo aluno. A nação deixará de ser “uma nação de iletrados sedenta de conhecimentos”, como dito em matéria da revista *Veja*, se ela aprender a utilizar a norma culta da língua portuguesa.

Graves e inacreditáveis tanto a tese defendida pela professora quanto a posição do ministério **em prol da incultura que apenas dificulta o acesso a uma vida melhor**. (Artigo de opinião assinado por Dora Kramer, *O Estado de S. Paulo* online, 17/5/2011)

A linguagem gramatical correta é um importante fator de integração nacional. Queremos ser **capazes de competir com as nações mais desenvolvidas**, que levam o estudo da língua pátria com seriedade. (“Painel do leitor”, *Folha de S. Paulo*, 21/5/2011)

[A escola é] seguramente, **um meio de ascensão social**. Mas seus usuários precisam entender que **a chave do elevador está guardada nos cofres normativos**. (Artigo de opinião assinado por Gaudêncio Torquato, *O Estado de S. Paulo* online, 22/5/2011)

Escreve Heloísa Ramos, uma das autoras: 'Você pode estar se perguntando: 'Mas eu posso falar *os* livro?'. Claro que pode'. O erro crasso de concordância seria apenas uma 'variação popular', segundo a autora. Certamente um desserviço aos jovens de uma **nação de iletrados sedenta de conhecimentos**. (Veja, 25/05/2011)

Concluo que esse discurso produz para o aluno a posição de sujeito pragmático⁶, desdobrada na posição de sujeito da comunicação. A língua, concebida como um saber que se adquire, externo ao sujeito⁷, tem valor primordialmente como instrumento de comunicação, bem como de unificação e homogeneização (desejadas) da diversidade da nação. Os alunos, representados na posição de sujeito pragmático nesses dizeres, devem satisfazer a sua "necessidade de homogeneidade lógica" pela aquisição da língua "correta" que padroniza e homogeneiza a todos os brasileiros a serviço de sua nação. Nesse caso, o sujeito pragmático traduz-se também em sujeito determinado – no sentido de que a posição-sujeito se constitui na homogeneidade lógica e determinada do *certo versus errado* – para o qual fica excluída a indeterminação (que possibilitaria não o *certo versus errado*, mas as diferenças). Ademais, esse discurso interpela o aluno da posição de sujeito pragmático, que se desdobra na posição que propomos denominar de sujeito da comunicação, porque supõe um sujeito que deve ser capaz de (e proficiente em) usar a língua (na sua única forma "correta") para a comunicação. Um sujeito para quem a chave do sucesso pela ascensão social passaria pelo (simples, possível e desejável) processo de aquisição e uso da "boa língua". Desconhece-se o que, segundo Payer, os professores de língua sabem bem:

que aquilo de que [os alunos abrem] mão, na escola, para escrever nas formas mais próprias da língua nacional [a norma culta], faz falta na escrita, na medida em que faz falta no sujeito. Falamos de uma falta simbólica, que é da ordem do discurso, e que não há como suturar na escrita se ela não é suturada no sujeito. Vemos aqui uma razão fundamental do embotamento e das mazelas de muitos sujeitos brasileiros com a escrita. (PAYER, 2007, p. 121)

⁶ Para Pêcheux (1990, p. 33), "o sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os 'simples particulares' face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica". O sujeito pragmático tem necessidade de um "mundo semanticamente normal", "normatizado" (Pêcheux, *ibidem*, p. 34).

⁷ Em franca oposição ao posicionamento teórico de que a língua *constitui* o sujeito, como sujeito de linguagem que é, conforme a definição da psicanálise.

A posição de sujeito pragmático moldado pela homogeneidade lógica e pela determinação é reforçada, ainda, por um deslizamento de sentido que incide sobre a questão do erro. Em alguns dizeres, como mostrados nas sequências abaixo, o sentido desliza de “o livro que mostra formas ‘erradas’ da língua portuguesa” (porque não seguem a gramática da norma culta) para “o livro com **erros** de português”.

Por que, então, os dodivanas da cultura e da educação investem com tanta força para elevar a linguagem popular ao patamar da norma culta? Por que tanto esforço para defender uma feição que valida **erros grosseiros**? Não há outra resposta: ideologização. Imaginam o uso da língua como arma revolucionária. (Artigo de opinião assinado por Gaudêncio Torquato, *O Estado de S. Paulo* online, 22/5/2011)

Além disso, o livro do MEC que admite **erro de português** não é uma obra de linguística, mas uma publicação pedagógica. Não foi escrito para linguistas, mas para quem precisa de um bom professor de português para ler, falar e escrever de modo correto - condição básica para que se possa emancipar culturalmente. (Editorial, *O Estado de S. Paulo* online, 18/5/2011)

Vergonhosa essa decisão do MEC em distribuir livros didáticos com **erros de português**. Mais vergonhoso ainda é o apoio da medida por alguns professores. Então a partir de agora o errado está certo. Não é mermo? (Cartas, *O Estado de S. Paulo* online, 18/5/2011)

O livro que “apresenta formas erradas da língua” deve ser banido porque “contém erros”. Ao se derivar o sentido para “um livro que apresenta erros”, o argumento para a desaprovação torna-se inescapável: um livro com erros não deve ser utilizado nas escolas. Assim, o efeito de sentido resultante do deslizamento faz sobressair a noção de erro e a determinação do *certo* versus *errado*. E a posição de sujeito pragmático ganha força pela ênfase posta sobre os valores da homogeneidade e do erro, em lugar da heterogeneidade e da diferença.

Considerações finais

À guisa de conclusão, creio poder dizer que o discurso analisado opera a partir de uma imagem de falta da escola pública – a escola não consegue ensinar bem – e, por isso, busca construir sentidos para suprir essa falta, determinando o que e como a escola deve ensinar para ensinar bem. Nesses processos de significação, produz-se um lugar para a

escola (o de ensinar para a aplicação utilitária imediata), uma posição-sujeito para o aluno (a de sujeito pragmático, que adquire a língua para uso, e não como sujeito que se constitui na língua) e um sentido para o ensino de línguas (da ordem da transmissão e da instrumentalização do aluno), além de uma dissociação entre saber pedagógico e saber científico, entre língua e produção de conhecimento, língua e reflexão, língua e embates político-sociais, língua e processos de subjetivação, aluno e atribuição de sentidos, ensino (na escola) e reflexão sobre produção de conhecimento. Trata-se de um discurso que funciona a partir de dois pré-construídos: de que a língua é instrumento de comunicação e que o ensino da língua (entenda-se aí a norma culta) se dá por transmissão. Como instrumento de comunicação apenas, a língua seria um objeto inerte e fixo, traduzido em normas e sem historicidade. Ancorado nesse pré-construído, o discurso em questão produz uma “evidência”: a escola deve ensinar, isto é, transmitir, a “boa língua” a ser usada em situações de comunicação.

Há, talvez, uma questão política na base das críticas e reprovações, como assinalaram alguns textos veiculados no período da polêmica conduzida na mídia, no sentido de que haveria uma motivação político-partidária de ataque ao partido governista. De qualquer forma, o entendimento de que a escola deve ensinar para ‘consumo’ e, portanto, se concentrar em conteúdos com valor utilitário e prático para o presente e futuro do aluno, desconsiderando toda uma gama de outros conhecimentos e reflexões, é igualmente um sentido político, na acepção mais dilatada do termo, e um sentido que deve ser analisado e compreendido por todos os que se interessam por ensino de línguas e educação.

Há, claramente, uma dissociação entre ensino de línguas na escola e produção de saber nesse discurso. Como consequência, apagam-se tanto a relação com os saberes científicos produzidos sobre línguas – em função da proposta de que as línguas sejam tomadas como fixas e úteis na sua dimensão normativa apenas – quanto a incidência das línguas na constituição da subjetividade dos alunos, em razão da perspectiva de instrumentalização que se quer para o ensino. Ao contrário, subjaz a esse discurso a ideia de que a construção de saberes científicos deve ser traduzida em normas, fixas e determinadas, sobre as línguas, o que produz, para qualquer língua, uma roupagem de língua homogênea. Como espaço em que se ensinam e aprendem línguas, a escola básica é ‘projetada’ numa relação enviesada e claudicante com a produção de saber; o saber sobre a

língua – na forma do dicionário e da gramática, em especial – está lá, mas apresentado de maneira 'engessada', como um saber a ser consumido.

Para terminar esta reflexão, abro um parêntese para destacar um paralelo, no discurso da mídia brasileira nos últimos 15 ou 20 anos, entre a representação do ensino de língua portuguesa de que tratei neste texto e a representação do ensino de língua estrangeira, com foco no inglês, na escola regular, objeto que tenho me ocupado a analisar nos últimos anos (cf. GRIGOLETTO, 2007, 2009, 2011). O sentido de que o ensino da língua portuguesa deve ter uma utilidade prática, de aquisição e uso nos diversos contextos sociais é ainda mais ressaltado na representação da função do ensino de línguas estrangeiras e do inglês em particular. Nessa representação, o discurso da mídia pauta-se pelo viés pragmático do mercado, ao evocar a absoluta necessidade do conhecimento da língua inglesa para a ascensão profissional – e para a inserção/participação/atuação no mundo globalizado – e ao desconsiderar a dimensão propriamente educacional do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Enunciados referentes à dimensão educacional do ensino de línguas estrangeiras, e que não seriam atravessados de forma tão direta e consequente pela discursividade do mercado com seus imperativos de necessidade do inglês para a realização profissional, não estão mais presentes no discurso da mídia, como já estiveram no passado. O discurso da mídia produz-se, na maior parte das vezes, silenciando esses outros sentidos e o espaço discursivo da escola regular, ou, quando raramente se refere ao ensino de inglês na escola básica, o faz pela comparação com o ensino em cursos livres, para apontar a insuficiência e o fracasso da escola. A mídia confere a esses sentidos o efeito de sentidos inviáveis ou obsoletos, fora de lugar. Portanto, também em relação à língua estrangeira (e talvez até mais), os vieses da instrumentalização e de língua como instrumento de comunicação são o que sustentam o imaginário de ensino e aprendizado de língua no discurso da mídia.

Referências bibliográficas

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 9, 2007, p. 213-227.

- GRIGOLETTO, M. Language and the media: discourses about the English language in Brazilian media. *Polifonia*, v. 19, 2009, p. 81-101.
- GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: Coracini, M.J.; Ghiraldelo, C.M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 297-315.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: Orlandi, E.P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 63-82.
- PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: Orlandi, E.P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 113-123.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. (1988) *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: E. P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 1990.
- PFEIFFER, C. C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: Guimarães, E.; de Paula, M.R.B. (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 27-39.
- POSSENTI, S. *Língua na mídia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ⁱ **Marisa GRIGOLETTO, Dra.**
Universidade de São Paulo
Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
mgrigol@usp.br