

Ensino/aprendizagem de língua materna: Uma análise sociosemiótica

(Mother language teaching/learning: a socio-semiotics analysis)

Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

silvia.sicrist@gmail.com

Abstract: This research consisted of a study about the processes of teaching and learning the mother language. For this, we present an analysis based on the Portuguese Language Classes Planning and questionnaires answered by teachers and texts written by students from the last two years of Elementary School and High School. This paper is part of an extensive post-doctoral study under the view of a Socio-Semiotics of Pedagogical Discourse Universe analysis, which is based on three levels of the generative path of meaning. With this research, we aim to contribute to the understanding of mother language teaching and learning. This study showed that the divergence of the paths taken by the subjects make them carry the same learning problems: non-acquisition of the linguistic competence, which means, the student knows the structure but doesn't know how to use the standard language.

Keywords: education; Linguistics; mother language; Socio-Semiotics.

Resumo: O presente estudo constitui-se de uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem da língua materna e, para tanto, apresentaremos uma análise realizada com base em Planos de Ensino de Língua Portuguesa, questionários aplicados aos docentes e textos produzidos por alunos de 7^a e 8^a do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. Este artigo é parte de um extenso estudo realizado no estágio de pós-doutorado, constituído de uma análise sociosemiótica do Universo de Discurso Pedagógico. A análise baseia-se nos três patamares do percurso gerativo do sentido. Com esse estudo, objetivamos contribuir para que os educadores possam construir os processos de ensino/aprendizagem da língua materna de forma eficaz. O estudo realizado demonstrou que a divergência dos percursos dos sujeitos faz com que ele permaneça sempre com a mesma dificuldade: a não-aquisição da competência: uso da norma-padrão da língua.

Palavras-chave: educação; língua materna; Linguística; Semiótica; Sociossemiótica.

Introdução

O presente artigo é parte dos resultados encontrados em nossa pesquisa realizada em nível de pós-doutorado. A pesquisa completa teve como *corpus* a análise dos seguintes documentos: Plano Nacional de Educação, Textos da Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, propostas pedagógicas de seis escolas de uma cidade da Grande São Paulo – planos de ensino dos professores dessas escolas – um total de 22 docentes, textos de alunos do Ensino Fundamental (7^a e 8^a) e do Ensino Médio, e os conceitos dos alunos no exame do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo).

Aqui, nesta publicação, apresentamos a análise do Plano de Ensino de Língua Portuguesa (PELP), o percurso docente no universo de discurso pedagógico, tomando como base as respostas dadas ao questionário aplicado aos 22 docentes das seis escolas

¹ Atuais 8^o. e 9^o. anos do Ensino Fundamental.

que fizeram parte da pesquisa e os resultados encontrados na análise dos textos dos alunos.

Sendo o discurso analisado pertencente ao Universo de Discurso (UD) não-literário, ou seja, inserido no UD social, será a Sociossemiótica, um ramo da Semiótica, que nos subsidiará para o estudo do *corpus*.

Para tanto, partindo dos dados encontrados no *corpus* e da teoria sociossemiótica, objetivamos apresentar a relação entre os percursos do docente e dos discentes a fim de caracterizar os processos de ensino/aprendizagem da língua materna.

Consideramos que é importante reconstruir o percurso docente com o intuito de verificar como se constituem os percursos dialéticos desses sujeitos no UD no interior do ambiente escolar e avaliar em que medida os discursos entram em estado de conjunção ou disjunção, visando a tornar o processo de ensino/aprendizagem da língua materna mais eficaz.

Pressupostos teóricos

O percurso gerativo reconstrói semioticamente o sentido do texto, com base nos níveis de superfície e profundo. A seguir, descreveremos cada nível, explicitando suas características e funcionamento.

No nível de superfície, há o patamar narrativo, que consiste no encadeamento de estados e transformações do sujeito; e o patamar discursivo, em que há o encadeamento de figuras e temas, e dos efeitos de sentido. No nível profundo, detectamos uma rede de relações dos valores — a axiologia que sustenta a narrativa.

A seguir, explanaremos cada patamar do percurso gerativo: estrutura narrativa, discursiva e profunda.

Estrutura narrativa

A narrativa se organiza em uma ordenação de episódios, uma sucessão de enunciados narrativos. Uma narrativa se instaura na medida em que são instaurados um sujeito e um objeto de valor. Essa organização implica duas relações fundamentais: a primeira, entre sujeitos e objetos — que consiste em uma relação conflituosa de busca; a segunda, entre destinador e destinatário — uma relação de comunicação do objeto. Há, ainda, outras relações actanciais como a do adjuvante e a do oponente em relação ao sujeito. Destarte, a narrativa pode ser caracterizada como uma circulação de objetos de valor entre os sujeitos, em que cada estado é definido pela conjunção ou disjunção do sujeito em relação ao objeto de valor; e “como uma sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 1994, p. 16).

A sintaxe narrativa compõe-se de relações fundamentais como:

— a relação de junção (conjunção/disjunção) entre sujeito e objeto de valor, que revela o sujeito de estado;

— a relação de transformação, que revela o sujeito do *fazer*.

Essas relações geram dois tipos de enunciados:

1) enunciados de estado, que podem ser:

— enunciado de estado conjunto e de enunciado de estado disjunto.

2) enunciados do sujeito do *fazer*, que regem os enunciados de estado, e consistem na passagem de um estado a outro:

— transformação de conjunção — em que o sujeito passa de um estado disjuntivo a um estado conjuntivo.

— transformação de disjunção: em que o sujeito passa de um estado conjuntivo a um estado disjuntivo.

Programa Narrativo (PN)

Os programas narrativos constituem-se de uma sequência de transformações que ocorrem com base na relação: sujeito-objeto de valor, em que o sujeito sofre mudanças de estado e o encadeamento dessas transformações pode resultar em vários tipos de programas como: programa de aquisição, apropriação, ou no caso do dom, a atribuição – quando o estado final do sujeito é de conjunção com o objeto de valor; de privação, despossessão; ou renúncia – quando resulta em disjunção.

O programa narrativo pode ser simples ou complexo e hierarquizado em programa principal (PN) e programas auxiliares (Pnas) ou de uso, realizados em busca do objeto de valor, que pode ser classificado em modal (*querer, dever, saber e poder-fazer*), quando se refere à competência modal do sujeito; e como valores descritivos: sendo, cognitivo (bens partilháveis) e pragmático (bem não-compartilhado, que cria a estrutura polêmica do discurso).

Os programas narrativos organizados hierarquicamente constituem os percursos narrativos do sujeito, que englobam o programa de competência e o de *performance* (ou desempenho). O percurso do sujeito é caracterizado pelas relações estabelecidas pelos actantes na narrativa que assumem papéis actanciais que, na estrutura discursiva, recebem o nome de atores; entretanto, a correspondência actante-ator nem sempre é biunívoca, pois o ator é o lugar de convergência de *n* papéis actanciais.

E, ainda, em relação ao sujeito, é oportuno ressaltar o seu modo de existência semiótica: o virtual, o atualizado e o realizado. Esses três estados narrativos designam a condição do sujeito em relação ao objeto de valor buscado, sendo, o virtual – o estado anterior à aquisição do objeto; o atualizado – estado de disjunção em relação ao objeto de valor e o realizado – o estado final, ou seja, o sujeito em conjunção com o objeto de valor.

Além do percurso do sujeito, há os percursos do destinador-manipulador e do destinador-julgador. O percurso do destinador-manipulador é caracterizado pela doação da competência modal e o estabelecimento de um contrato entre destinador e sujeito, que assume, então, o papel de destinatário e *crê* nos valores que lhe são apresentados pelo destinador. O *fazer-persuasivo* do destinador-manipulador pode se dar na ordem do *saber* por meio da provocação, da sedução e na ordem do *poder*, por meio da tentação e intimidação. Assim, observamos que a relação entre o destinador e o destinatário é hierárquica. O percurso do destinador-julgador consiste na avaliação do desempenho do sujeito manipulado com a sanção positiva ou deceptiva.

É importante destacar que, no desenvolvimento de um PN, há o estabelecimento de um programa narrativo inverso ou anti-programa em que surge o sistema de oposição com os seus actantes: anti-sujeito, anti-destinador.

O percurso realizado pelo sujeito pode ser caracterizado pela narrativa da vitória, quando seu estado final é eufórico, e do fracasso, quando disfórico.

Esquema Narrativo

O esquema narrativo é o encadeamento lógico dos percursos dos actantes da narrativa e apresenta os percursos do destinador e do destinatário sujeito.

As modalidades caracterizam o actante no nível da competência e do desempenho (*performance*). Quanto às modalidades relacionadas às competências, há as virtualizantes: *querer (fazer) / dever (fazer) / crer*; as atualizantes: *poder (fazer) / saber (fazer)* e as relacionadas ao desempenho: *fazer/ser*.

A modalização pode se dar sobre o *ser* ou sobre o *fazer*. A modalização do *fazer* caracteriza o sujeito do *fazer* e pressupõe as modalidades de competência como o *querer, poder, dever, saber-fazer*. As modalidades *querer/dever* (virtualizantes) instauram o sujeito do *fazer* na narrativa e um novo actante – o destinador, que é aquele que comunica ao sujeito os valores modais. As modalidades actualizantes (*poder e saber*) determinam a ação do sujeito do *fazer*, sua capacidade e referem-se à sua prontidão para a realização da *performance* (ou desempenho).

A organização das modalidades na narrativa depende das relações intersubjetivas que vão determinar os papéis actanciais de cada sujeito, descritos pelas combinações de modalidades e suas negações.

O *fazer interpretativo* se realiza com base nas relações existentes entre os planos de manifestação e de imanência da veridicção.

Estrutura Discursiva

O patamar das estruturas discursivas é o nível mais superficial do percurso. Nesse patamar ocorrem as manifestações das estruturas narrativas, onde o sujeito da enunciação, pelo processo de camuflagem, apresenta-se no enunciado de forma objetiva ou subjetiva, deixando no enunciado marcas de tempo, espaço; objetivando por meio do *fazer persuasivo* manipular o sujeito enunciatário, que realizará o *fazer interpretativo* do enunciado com base nas marcas de enunciação (PAIS, 1993, p. 493; GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 41).

Greimas e Courtés, no *Dicionário de Semiótica* (1979, p. 95, 146), definem enunciação com base em dois critérios: o primeiro, como estrutura não-linguística e, o segundo, como uma instância linguística. Aquele leva ao entendimento da enunciação como ato de linguagem, e este à concepção de enunciação como uma “instância que possibilita a passagem entre a competência e a performance (linguísticas); entre as semióticas virtuais, de cuja atualização ela deve encarregar-se, e as estruturas realizadas sob a forma de discurso”, ou seja, o mecanismo de mediação entre a língua e o discurso.

Os mesmos autores propõem a existência da enunciação propriamente dita, que pressupõe o enunciado, e da *enunciação enunciada* que é um simulacro do *fazer enunciativo* no discurso (GREIMAS; COURTÉS, 1979). Admitem, ainda, a intencionalidade na enunciação como uma visão de mundo, uma relação orientada, que permite ao sujeito construir a si mesmo e ao mundo.

O sujeito enunciator pode fazer uso dos mecanismos de embreagem e debreagem. A embreagem pode se dar no âmbito do sujeito, do tempo e do espaço (eu - aqui - agora) e marca a projeção do sujeito da enunciação no enunciado. A debreagem é a projeção no enunciado de um não-eu / não-aqui / não-agora. Esses mecanismos (embreagem / debreagem) criam o efeito de sentido de subjetividade e objetividade.

Para os enunciados expressos em primeira pessoa, denomina-se *debreagem enunciativa*, para os enunciados em terceira pessoa – *debreagem enunciva* e essas *debreagens* caracterizam a enunciação enunciada e o enunciado propriamente dito.

Estrutura Profunda

Esse plano do percurso é denominado *estrutura elementar da significação* e contém as oposições subentendidas da narrativa que abordam um universo semântico determinado.

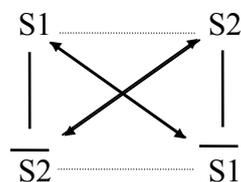
Nesse nível do percurso, é possível determinar a rede de relações de significação que constituem o texto com base na relação de oposição entre dois termos contrários que possuem seus complementares e contraditórios.

Essa rede de relações estabelecida é dinâmica e permite a passagem de um eixo a outro, gerando o percurso dialético.

O quadrado semiótico consiste na “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer”, sendo, portanto, um modelo que representa as relações de oposições de modo a evidenciar as articulações da significação do texto, destacando a forma do sentido (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 364).

Nesse nível do percurso, a axiologia é desvelada, ou seja, os sistemas de valores (morais, lógicos, estéticos) são explicitados, deixando aflorar a ideologia subjacente aos percursos analisados nos outros patamares.

É possível determinar a rede de relações de significação que constituem o discurso com base na relação de oposição entre dois termos contrários que possuem seus complementares e contraditórios, conforme verificamos na estrutura do quadrado lógico:



(cf. GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 365-368)

- ⋯⋯⋯⋯⋯⋯⋯⋯⋯ relação entre contrários
- ↔ relação entre contraditórios
- relação entre complementares

Indo além do quadrado lógico, utilizaremos na análise o octógono semiótico, modelo proposto por Pais (1993), que apresenta as relações de significação entre termos complementares (S1 e S2; S2 e S1), contrários (S1 e S2) e subcontrários: S2 e S1), proporcionando a compreensão completa do sentido.

Sociossemiótica – As estruturas de poder

As estruturas de poder de um discurso, segundo Pais (1993, p. 495-521), são descritas com base nas modalidades transfrásticas, resultando de uma combinatória de modalidades sintagmaticamente ordenadas, que determina a estrutura de poder do discurso e delinea seus processos de produção, como resultante de uma modalização e sobremodalização que definem o estatuto sociossemiótico do discurso analisado.

A sociosemiótica subsidia o estudo de discursos sociais não-literários, designados como sociais e se caracterizam por terem sujeitos coletivos.

Os universos de discurso se interagem e geram vários processos de sobremodalizações que por meio das combinações das modalidades complexas produzem vários outros microuniversos de discursos (PAIS, 1993, p. 499).

No espaço escolar encontramos um Universo de Discurso complexo que, pela combinação de modalidades, forma o universo de discurso pedagógico (doravante, UDP), que se caracteriza pela combinação de várias modalizações e sobremodalizações, visto ser um universo complexo e composto por várias relações entre os sujeitos que o compõem.

O UDP pressupõe: a existência da circulação do *saber*, do estabelecimento de competências e habilidades, avaliação de aptidões e vocação, além de desenvolver a consciência e ação profissional e de cidadania dos sujeitos. Assim, em sua composição entrarão os demais discursos, entretanto, será a forma e a força da presença de cada universo de discurso que constituirá um UDP mais condizente com as necessidades reais dos sujeitos ou com um UDP mais próximo ao Universo de Discurso Burocrático.

Com base nessas considerações teóricas apresentadas, é possível compreender o percurso que trilhamos na análise e reflexões que realizamos no estudo do *corpus*. E, assim, estabelecer uma ponte entre a teoria, a análise e a reflexão que ela nos permite.

Metodologia de análise

Os materiais que constituíram o *corpus* se compõem dos seguintes documentos: Planos de Ensino de Língua Portuguesa (doravante, PELP) de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio de seis escolas de uma cidade da Grande São Paulo, questionários aplicados aos 22 docentes participantes da pesquisa e 850 textos de alunos do EF (7^a e 8^a) e EM.

O processo de análise do *corpus* fundamenta-se na teoria semiótica e sociosemiótica, conforme acima descrita.

Cada docente participante respondeu a um questionário composto por questões objetivas e subjetivas, que serão a base para a reconstituição do percurso docente segundo as estruturas dos patamares: narrativo, discursivo e profundo e suas relações com os percursos propostos no PELP – documento produzido pelo docente, que cotejamos por meio do percurso gerativo do sentido e estabelecidas as relações com os demais elementos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Os textos dos alunos foram caracterizados pelos seguintes critérios linguísticos: coerência em relação à proposta solicitada pelo docente – a tipologia textual; coerência temática – o desenvolvimento do texto segundo o título proposto; coesão – elementos de coesão recorrencial, sequencial e referencial e, por último, o domínio da norma-padrão da língua.

Análise dos resultados

Plano de Ensino de Língua Portuguesa – PELP

O PELP, documento de apoio ao trabalho docente, construído por ele, deve estar em plena sintonia com a Proposta Pedagógica da Escola (doravante, PPE) e delinear o

percurso que os alunos devem realizar para alcançar o objeto de valor (doravante, Ov) proposto pela escola na PPE e o Ov proposto pelo docente.

O PELP das escolas apresenta uma estrutura básica existente anterior à proposta pedagógica de organizar o ensino por competências e habilidades. Assim, houve uma alteração nas diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação, pelos Parâmetros Curriculares nacionais e não houve uma adaptação do Plano de Ensino a esses novos moldes ideológicos.

O PELP reproduz a mesma natureza discursiva da PPE, os Ovs são amplos, a descrição dos percursos que os alunos deverão realizar fica prejudicada pela desconexão entre os tópicos do plano. E há planos que apresentaram apenas a descrição do conteúdo a ser estudado no decorrer do ano letivo. Os objetivos específicos são construídos em uma linguagem abstrata, que não permite sua mensuração e evidencia o *fazer-docente* mais que o *discente*. Além de propor o estudo da língua mais como uma atividade metalinguística que epilinguística. Como exemplo: a escola 1, que, para alcançar o Ov: *ser leitor e ter pleno desenvolvimento como cidadão e pessoa*, inicia o seu Programa Narrativo (PN) em busca do Ov: *analisar os níveis morfológicos e sintáticos da língua*. Além de o Ov principal ser global, o Ov inicial de busca não levará o sujeito ao estado de conjunção com o Ov principal.

No PELP não há uma descrição detalhada do percurso docente como destinador-julgador, ou seja, aquele que verificará se o sujeito conseguiu entrar em conjunção ou não com o Ov proposto. Assim como não há uma descrição completa da avaliação, havendo, apenas, a descrição sucinta de alguns tipos de instrumentos que serão utilizados, sem que os critérios estejam explícitos de forma clara.

Considerando que os Ovs propostos aos alunos na PPE e no PELP são uma reprodução dos Programas Narrativos dos destinadores, hierarquicamente superiores e, portanto, amplos, os alunos não entram em conjunção com os Ovs principais na fase escolar, como por exemplo: “ter pleno desenvolvimento como cidadão e pessoa” – visto ser esse Ov, demasiadamente, amplo e indefinido, sendo dessa forma, impossível de ser alcançado sem que haja um desdobramento para que seja buscado parcial e, concretamente, dentro do período estudantil. Assim, os alunos entrarão em conjunção apenas com alguns Ovs propostos nos Programas Narrativos e formarão várias fases de conjunção.

Percurso docente

Cada docente participante respondeu a um questionário composto por questões objetivas e subjetivas,² que tomamos como base para a reconstituição do percurso docente.

O percurso docente das escolas analisadas é caracterizado pelo estado disfórico dos sujeitos. Os docentes são instaurados na narrativa como sujeito do *dever* e como um sujeito do *fazer*, sendo a principal modalidade que os caracteriza: *dever-fazer*.

No geral, o PN docente das escolas é caracterizado além do *dever-fazer* pelo *querer-fazer*, movido pelo *crer*. Na maioria das escolas o *crer-poder-fazer* se sobrepõe ao *não-poder-fazer* que gera a busca pelo *querer-saber-fazer*, a reativação da crença do *poder-fazer*.

² Não nos deteremos na apresentação detalhada do questionário aplicado visto que apresentamos neste artigo apenas a análise global.

Vejam os trechos do discurso dos docentes:

- (1) Acredito que ainda podemos fazer mais pelos nossos alunos (...) não podemos deixar de acreditar que somos capazes de transformar...
O educador da rede pública deve atuar na direção do progressivo desenvolvimento...
- (2) Importantíssimo, pois enfrentamos várias dificuldades, estamos sempre estimulando, motivando nossos alunos a continuar no caminho certo que só conseguirão com muito estudo, dedicação e compromisso.
- (3) Tenho realizado vários projetos com os alunos...
Trabalhamos com diversos projetos...
Faço cursos de aperfeiçoamento...
Estou fazendo todos os cursos promovidos...
...Não falto...
- (4) Tenho levado o maior número e variedade de textos para a sala de aula. Com estes textos tenho criado diversas situações e atividade ...Tenho desenvolvido um projeto...

Entretanto, o *poder-fazer* docente se caracteriza por uma visão mais tradicional do processo de ensino, em que o *saber* é doado, transmitido ao aluno e, sobretudo, delineado, tendo como foco o próprio docente, sua formação. Assim, o aluno fica como um sujeito passivo, que depende do professor para ter sua transformação em sujeito do *fazer*. Como podemos observar nas respostas de alguns docentes:

- (1) transformar 'pedras brutas' em 'pedras preciosas'
- (2) Contemporizar as situações reais de modo a transmitir ao educando toda a dinâmica da vida cosmopolita... (sic)
- (3) Tento conscientizar meus alunos, narrando experiências de pessoas próximas a eles que conseguiram objetivos maiores e que se hoje estão em situação mais ou menos confortável deve-se ao fato de ter levado a sério os estudos.
- (4) ... Há muita informação/conhecimento a ser ministrado, muitas vezes em compasso diferenciado da evolução social.
- (5) ...Os nossos alunos são filhos da Progressão Continuada, projeto que tirou os limites norteadores do futuro desses adolescentes...
- (6) No momento o que mais dificulta o meu trabalho é o desinteresse de alguns alunos pelo aprendizado, a aquisição de conhecimento.

Uma vez que os valores dos alunos são aqueles que o docente institui para ele, o não alcance do Ov proposto deve-se também ao não-compartilhamento dos valores entre os sujeitos.

Constatamos, ainda, no discurso docente, que o próprio aluno passa a exercer o papel actancial de oponente do percurso dele próprio ao não aceitar o Ov proposto a ele pelo professor.

Constatamos, tanto pelo PELP, quanto pelas respostas dadas ao questionário, que não há uma unicidade discursiva entre as escolas e os docentes. Apesar da proposição de mudança de postura ideológica e metodológica contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os docentes continuam com a mesma fórmula de ensino

– o estudo da língua pela gramática. A inserção do trabalho com texto não ultrapassa os limites da identificação de termos e estruturas gramaticais. Essa relação pode ser visualizada no octógono a seguir:

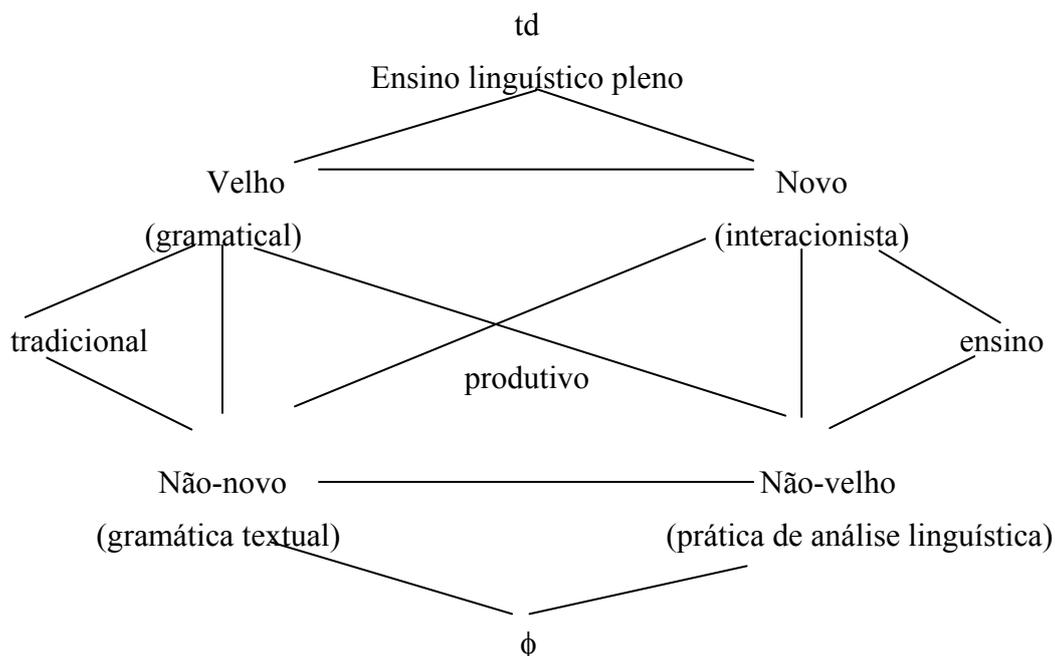


Figura 1 - Octógono do ensino de Língua Portuguesa

No octógono acima, visualizamos: sob o metatermo (velho) – o ensino baseado no estudo gramatical pela classificação e pela memorização. Sob o metatermo novo – o ensino pelo interacionismo entre a metalinguagem no estudo da língua e seu uso efetivo. Nos metatermos subcontrários: o não-novo (gramática textual) – a gramática estudada com base no texto e, no metatermo não-velho, o trabalho epilinguístico, o estudo da língua baseado em sua prática.

No eixo dos termos complementares: (velho / não-novo) encontramos o ensino tradicional da língua, e entre os termos complementares: (novo / não-velho) – uma forma mais produtiva de trabalho com a língua. E é, nessa divisão entre os eixos, que localizamos os docentes das escolas pesquisadas. Uns trabalhando com a língua com base em uma forma mais tradicional, outros com a gramática textual. Entretanto, é na tensão dialética entre o velho e o novo que o professor conseguirá fazer com que a aprendizagem da língua se efetive. Tomando como base o discurso e texto do aluno, para, então, inseri-lo na modalidade-padrão da língua.

Naturalmente, cada docente fará o percurso dialético de acordo com sua experiência e realidade. Indo, por exemplo, de um ensino da língua pela gramática textual para uma prática de análise linguística para se inserir na tensão dialética entre o velho e o novo, permitindo ao aluno perceber a língua em uso em suas diversas formas e contextos de expressão linguística.

Ao analisarmos os percursos de cada sujeito envolvido no processo pedagógico, verificamos que cada um realiza o seu *fazer*, entretanto a situação de disjunção dos sujeitos em relação aos diversos Ovs propostos permanece, uma vez que seus percursos se reproduzem hierarquicamente sem desdobramentos para se tornarem exequíveis. Dessa forma, as relações entre os sujeitos se esvaziam e se formalizam, mantendo o *status quo* de cada sujeito, e os percursos se delineiam paralelamente sem que se cruzem e sejam cotejados por uma avaliação não-segmentada, como, por exemplo, a que avalia

o desempenho dos alunos e, por consequência, o de seus destinadores imediatos, sem que haja uma avaliação global e interativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A fim de amenizar as divergências entre os Ovs e os PNs, seria ideal que houvesse uma avaliação que permitisse aos alunos se autoavaliarem, avaliarem seus professores e os funcionários da escola. E os docentes e o pessoal administrativo também pudessem fazer o mesmo. Além dessa avaliação de conhecimento discursivo entre os sujeitos, é necessária a implantação de avaliação de conteúdo e competências, que deveria ser aplicada não somente a alunos, mas a cada ator do processo educativo. Assim, descobrindo a visão de cada sujeito do processo, será possível a proposição de programas de interação entre os diversos sujeitos do UDP.

Com a ação avaliativa englobante, os atores do UDP poderiam avaliar seus percursos, cruzá-los e poder efetuar as alterações necessárias para que todos os envolvidos no processo educacional possam ter mudança de estado atualizado para realizado.

Percurso discente

Em relação à análise dos textos de alunos, constatamos que a produção textual demonstra um *saber-fazer* em relação aos critérios de coesão e coerência textual; entretanto, em relação à utilização da Norma-Padrão (doravante, NP) da língua, verificamos que a maioria dos alunos das escolas analisadas não tem o domínio dessa competência.

Vejamos a seguir, nos histogramas de distribuição, que apresentam o resultado das séries e escolas em relação aos critérios estabelecidos para a análise dos textos dos alunos: coerência em relação à proposta solicitada pelo docente – a tipologia textual; coerência temática – o desenvolvimento do texto segundo o título proposto e a utilização da NP da língua.

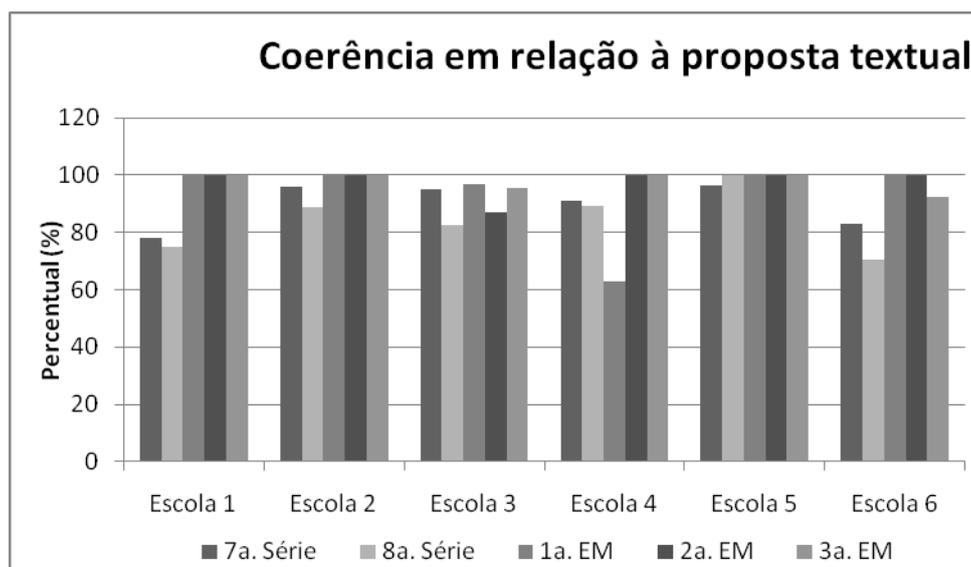


Figura 2 – Histograma de distribuição do critério de coerência em relação à proposta textual por séries e escolas

No histograma acima, verificamos que, em relação a esse critério, as escolas demonstraram um desempenho semelhante; apenas, na escola 4, na 1ª série do EM, houve uma queda percentual, 63% de textos estão de acordo com a proposta. Podemos constatar, ainda, que o EM alcançou maior êxito em relação às 7^{as} e 8^{as} séries do EF. Pelo histograma, verificamos que a escola 5 obteve um maior percentual de alunos em estado realizado em relação à proposta textual.

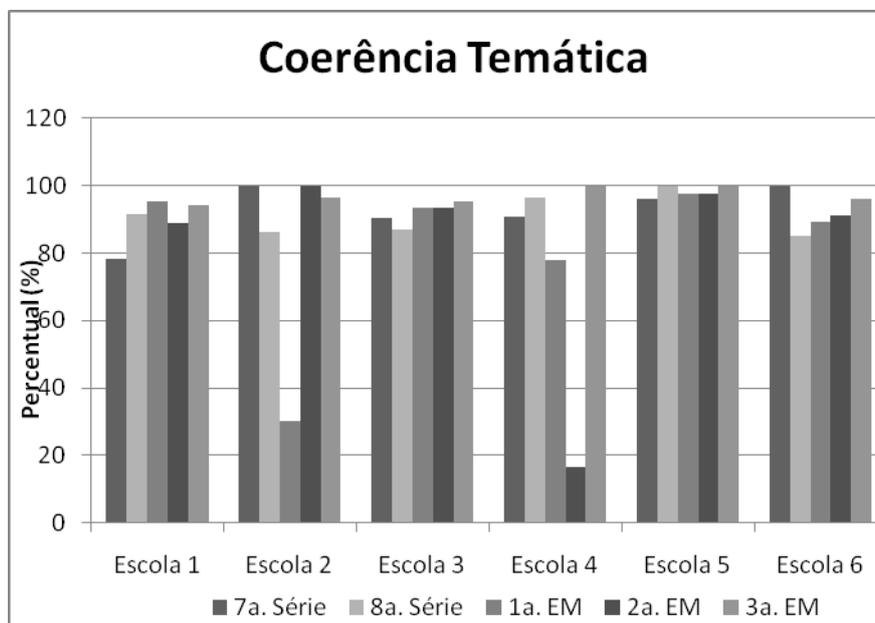


Figura 03 – Histograma de distribuição do critério: coerência temática por séries e escolas

Nesse histograma, verificamos que, novamente, a escola 5 apresenta um maior percentual de alunos em estado de conjunção. Na escola 2, a 1ª série do EM apresenta apenas 30% de textos com coerência temática e, na escola 4, a 2ª série do EM também apresenta um baixo percentual de textos que atendem a esse critério: 16,7%. Nas demais escolas, o percentual é maior que 70%.

Esses dois histogramas demonstram que os alunos compreendem o que lhe está sendo solicitado pelo docente e dominam os elementos de estrutura do texto.

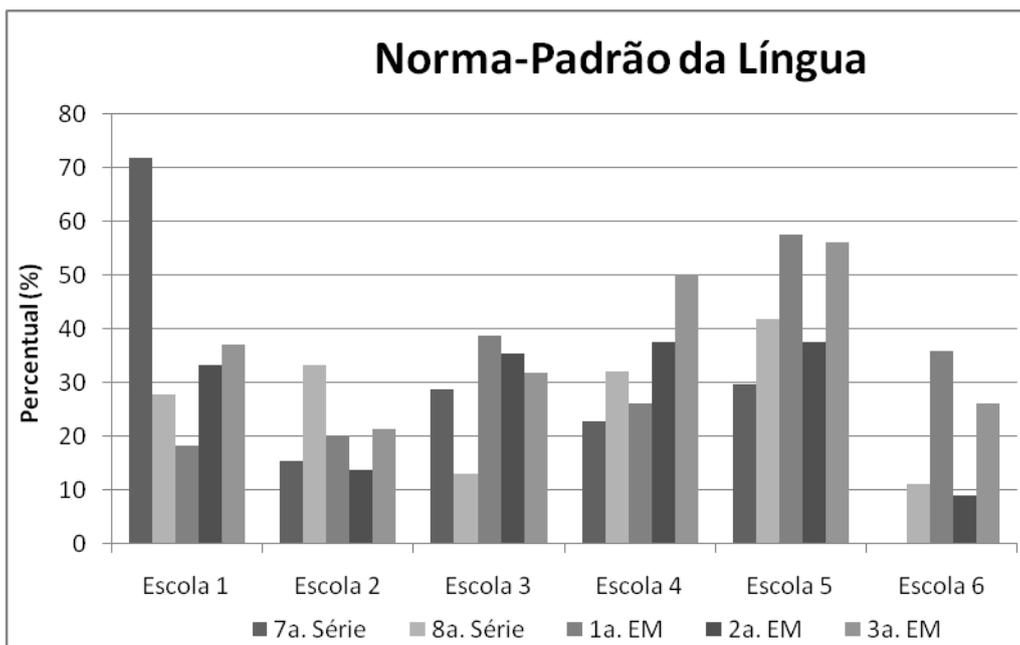


Figura 04 – Histograma de distribuição do percentual de textos que estão de acordo com a NP da língua por séries e escolas

No histograma acima, verificamos que há apenas uma pequena parcela de alunos que apresentou o domínio da NP da língua, encontrando-se, portanto, em estado de conjugação com os Ovs propostos pelo PELP.

O percentual mais alto encontrado, conforme podemos visualizar, foi de 71,88%, na 7^a série da escola 1. Apenas, na escola 5, nas séries: 1^a e 3^a do EM, o percentual de textos, de acordo com a NP da língua, alcança 57,5% e 56%, respectivamente. Nas demais escolas, o percentual não ultrapassa 50% de textos que estão adequados à NP da língua. Esse resultado é alarmante, uma vez que predomina na construção textual o não-uso da NP.

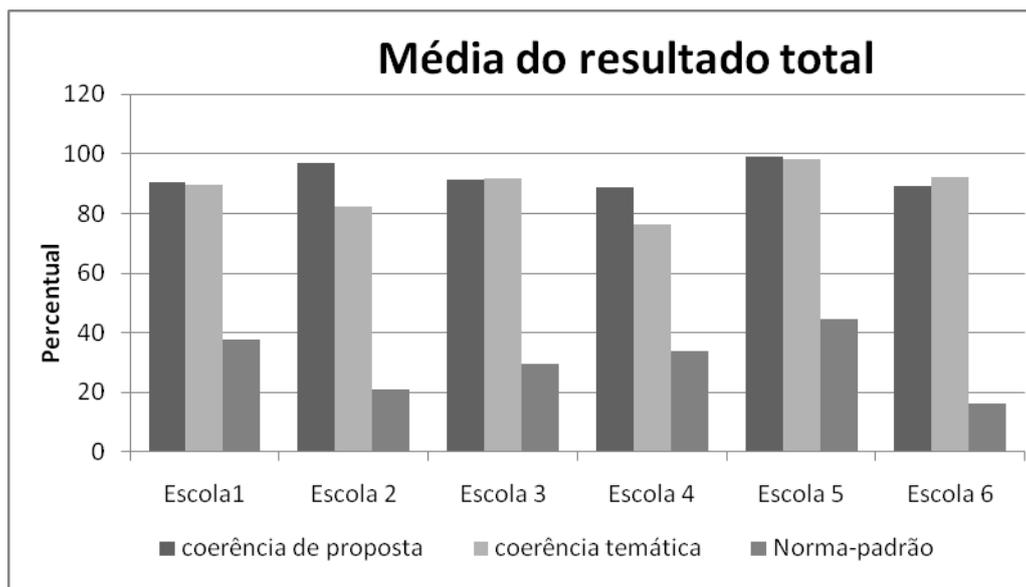


Figura 05 – Histograma de distribuição da média geral do resultado das escolas em relação aos critérios de análise dos textos dos alunos

No histograma acima, que demonstra a média geral das escolas em relação aos critérios estabelecidos para a análise dos textos, verificamos que, nos critérios de coerência em relação à proposta textual e temática, há mais alunos em estado de conjunção, e quanto à utilização da NP da língua, conforme já visualizamos na figura anterior, praticamente, em todas as escolas, há um percentual abaixo de 50%; apenas, a escola 5 consegue alcançar um percentual maior que as demais: 44,48%.

O não-saber e o não-poder-fazer caracterizam essa parcela de alunos que não dominam o uso da NP da língua e, ao não adquirir o domínio dessa competência, o aluno terá dificuldade na inserção social. E esse não *saber-fazer* em relação ao domínio da NP da língua se estendeu a todas as séries que fizeram parte desta pesquisa.

No percurso do sujeito (alunos) há uma divisão percentual do sujeito coletivo em relação às modalidades: *saber-fazer* (competência) e *não-saber-fazer* (incompetência) – modalizados pelo *dever-fazer*.

Assim, a escola, também, encontra-se em estado de disjunção, pois o desenvolvimento pleno dos alunos pressupõe, além de outros aspectos, o uso da língua em sua modalidade considerada padrão.

Essa duratividade dos alunos em estado atualizado *pode-fazer* com que o estado inicial do sujeito-aluno seja o mesmo ao final do processo educativo, em que ele tenha conjunção com apenas alguns Ovs propostos, ao longo do percurso, pela escola e pelos docentes. E, ao ingressar na sociedade, ele esteja, ainda, em estado virtual, sem Ov para seu novo PN, passando a sociedade a ser seu destinador direto.

A ausência de um PN para alunos em estado de disjunção e, principalmente, em estado virtual – alunos que apenas figuram como sujeito-participante do sujeito (escola), mas não da coletividade do sujeito (alunos), no processo de aprendizagem, constitui um problema que precisa ser sanado nas escolas.

Considerações finais

O estudo realizado demonstrou que a divergência dos percursos dos sujeitos acarreta a permanência do aluno, a cada período letivo, com a mesma dificuldade: a não-aquisição da competência: uso da Norma Padrão da língua.

Após a realização da análise, verificamos que as discrepâncias entre objetivos e ações, que no início de nossa pesquisa já se apresentaram, têm sua raiz desde a comunicação dos Ovs para os sujeitos até sua constituição, que, conforme vimos, é ampla e abstrata.

A aplicação da teoria semiótica/sociosemiótica no *corpus* que elegemos permitiu caracterizarmos o UDP dessas unidades escolares e verificarmos que esse Universo de Discurso é constituído por uma narrativa disfórica, em que os sujeitos, de acordo com o proposto a eles, encontram-se, em sua maioria, em estado de disjunção.

Em relação à metodologia utilizada pelas escolas, o UDP se caracteriza pela relação entre a complementaridade: tradicional / não-constutivo – que resulta em um trabalho docente focado na transmissão de *saber*, o que acarreta um percurso focado no *fazer* docente e em um *saber* não apreendido pelo discente. Dessa forma, o trabalho com a língua materna é caracterizado no percurso discente pelo *não-saber-fazer*, *não-poder-saber* e, por fim, em um *não-poder-ser*.

O *fazer* docente e discente caracteriza o UDP na tensão dialética entre o *querer-fazer* e o *querer-não-fazer*. O docente, ao buscar aprimorar seu trabalho, posiciona-se entre a complementaridade: *querer-fazer* / *não-querer-não-fazer*. Enquanto que os alunos se situam entre o *querer-não-fazer* / *não-querer-fazer* ao não manifestarem interesse em aprender.

O processo educacional, tendo apenas a avaliação do docente para o discente, do Governo Federal (Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB) e Estadual (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP), para o aluno é insuficiente para que, a partir da avaliação, o rumo da narrativa seja mudado de disfórico para eufórico. Para tanto, é preciso que se realize uma avaliação mais completa em que todos os sujeitos envolvidos possam ser avaliados, para que seus percursos possam se entrecruzar e formar um elo produtivo no processo de aprendizagem. E que seja, principalmente, realizada pelos destinadores imediatos e não apenas pelos destinadores mais distantes (governos federais, estaduais).

Após analisarmos o percurso de cada sujeito e verificarmos que, ao serem constituídos de forma paralela, sem cruzamentos, constatamos que o fosso existente entre o sentido dos discursos dos sujeitos se dá pelo não-compartilhamento dos Ovs. E, dessa forma, temos a hipótese desse estudo confirmada, uma vez que os alunos, mesmo diante do que fora proposto pelos documentos, têm seu percurso caracterizado pela disjunção.

Assim, essa reflexão que apresentamos em nossa pesquisa pode ser um início de uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem da língua desde a formulação do Plano de Ensino e sua aplicação na construção dos percursos dos docentes e discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, D. L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GREIMAS, A.J.; COURTÉS J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.
- PAIS, C. T. *Conditions Semantico-Syntaxiques et Semiotiques de la Productivite Systemique, Lexicale et Discursive*. 1993. Thèse (Doctorat d'État ès Lettres et Scienses Humaines) - Université de Paris IV, Paris, 1993.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

- BARROS, D. L. P. *Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- COURTÉS, J. *Introdução à Semiótica Narrativa e Discursiva*. Tradução de Norma B. Tasca. Coimbra: Almedina, 1979.
- _____. *Analyse Sémiotique du Discours — de l'Énoncé à l'Énonciation*. Paris: Hachette, 1991.
- FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FLOCH, J. M. *Sémiotique, Marqueting et Communication, Sous les Signes, Les Stratégies*. Paris: PUF, 1990.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GREIMAS, A. J. *En Torno al Sentido* (Ensayos semióticos). Tradução de Salvador García Bardón. Madrid: Fragua, 1973.
- _____. *Semiótica do Discurso Científico e da Modalidade*. São Paulo: Difel, 1976.
- _____. et al. *Análise do Discurso em Ciências Sociais*. São Paulo: Global, 1986.
- JOVANOVIC, A. *Descubra a linguística*. São Paulo: Nacional, 1987.
- _____. Ensino de Línguas e o papel da gramática. *Revista da Fac. de Educação*. São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 145-156, jan/dez.1986.
- OLIVEIRA, S. C. *Para uma análise sociosemiótica do discurso presente no texto da música rap*. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - FFLCH, USP São Paulo, 1999.
- PAIS, C. T. Sociosemiótica e Semiótica da Cultura. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, IV, Recife. *Anais...* Recife: ANPOLL, 1989. p. 795-800.
- _____. Sociosemiótica, semiótica da Cultura e Processo Histórico: Liberdade, Civilização e Desenvolvimento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, V, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPOLL, 1992.
- _____. Análise Sociosemiótica de Alguns Conceitos e Valores do Processo Sociocultural Brasileiro Contemporâneo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXIII, 1994.