

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM
TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS

*Para se ler às avessas: análise das idéias metalingüísticas nos discursos
pedagógicos e humorísticos*

IVANA ACUNHA GUIMARÃES

ORIENTADORA: PROF(a). DR(a). FREDIA INDURSKY

Tese de doutorado em TEORIAS DO TEXTO
E DO DISCURSO, apresentada como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade federal do Rio Grande
do Sul.

PORTO ALEGRE

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
PARTE I- DA RESISTÊNCIA DA LÍNGUA À RESISTÊNCIA NA LÍNGUA	10
1.1. A língua e o professor de Língua Portuguesa	11
1.2 As diferentes concepções de língua	17
1.2.1 A língua da Escola e seu discurso fundador: Saussure e o sistema da língua	18
1.2.2 Benveniste e o homem na língua	22
1.2.3 Bakhtin: a linguagem dialógica	25
1.2.4 Ducrot: a polifonia no interior do enunciado	31
1.2.5 Análise do discurso: a língua no mundo também merece que se lute por ela	38
1.2.6 Comparando as diferentes visões de um mesmo objeto de estudo	47
1.3 Os instrumentos lingüísticos e a construção do imaginário de língua na escola	50
1.3.1 A gramática normativa na querela da língua	51
1.3.2 As gramáticas escolares: uma reprodução das gramáticas normativas?	66
1.3.3 Os manuais didáticos e a língua na escola	73
1.3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua	97
1.3.5 As Matrizes de Referência para o ensino de Língua Portuguesa	101
A língua da escola e a língua <i>no mundo</i> : reflexões conclusivas	104
PARTE II - A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO: A AD COMO UM LUGAR PARA SE OLHAR A LÍNGUA	118
2.1 Iniciando as reflexões sobre a Análise do Discurso	119

2.2	Dispositivo analítico	120
2.2.1	Condições de Produção, Formação Discursiva e Formação Imaginária	120
2.2.2	Língua, discurso e AD	123
2.2.3	O sujeito	131
2.2.4	Interdiscurso, intradiscurso e preconstruído:	134
2.2.5	A memória discursiva	138
2.2.6	A heterogeneidade discursiva	140
2.2.7	A paráfrase discursiva	143
PARTE III: CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR PARA		
A LÍNGUA NA ESCOLA		
3.1	A metodologia, a análise do <i>corpus</i> e a proposta de trabalho	161
3.1.1	Apresentação do dispositivo metodológico	161
3.1.2	A resistência da língua no discurso humorístico do Barão de Itararé	164
Bloco 1: Análise dos provérbios e adivinhações		164
Bloco 2 Análise das definições: o ponto de vista profissional e o outro		174
3.1.3	O equívoco no ponto de encontro do humor com a metalinguagem: repensando a aula de Língua Portuguesa a partir do humor e do equívoco	179
Referências Bibliográficas 1		188
Referências Bibliográficas 2		196
Referências Bibliográficas 3		197
Anexo 1		198

INTRODUÇÃO

Existe uma grande preocupação advinda de estudiosos da linguagem com relação à crise do ensino de língua materna na escola. Foi detectado por muitos pesquisadores que a questão central desse problema está no caráter normativo e prescritivo do ensino de língua na escola, o qual aponta para o registro de uma norma culta ou, na melhor das hipóteses, uma *língua de cultura*¹ que abrange as diferentes atualizações da língua materna, mas sempre dentro de um padrão utilizado pelas classes sociais privilegiadas, ou seja, que admite a diversidade regional, técnica, mas que ainda nega uma diversidade social, ideológica e cultural que é, de acordo com Mattos e Silva (2004), a língua herdada, proveniente do ambiente familiar e falada pelo aluno ao entrar na escola. Essa distância entre a língua da Escola e a língua *no mundo* provoca, nos alunos, um efeito, ainda segundo essa autora, de não saber, de não conhecer sua própria língua.

Lendo uma pesquisa organizada pela professora Maria Helena de Moura Neves e publicada em 1990 no livro *Gramática na escola*, deparei-me com preocupações que acompanham todo o meu percurso como professora de Língua Portuguesa. Nesta pesquisa, a professora Maria Helena relata que os professores de Língua Portuguesa sentem-se perdidos, sabem que precisam mudar, mas não sabem como; assistem a palestras e mais palestras sobre “como não fazer”; sabem o que não devem fazer, mas não sabem o que fazer. Procuram fórmulas milagrosas, prontas e não encontram.

Essas pesquisas e vinte anos dedicados ao ensino de língua materna me fizeram refletir sobre nosso objeto de estudo e “trabalho”: a língua. A partir desse momento, achei que seria interessante questionar, antes de todo e

¹ Mattos e Silva (2004) traz a expressão *língua de cultura* das Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino: Aprendizagem da Língua Portuguesa, a qual tem como objetivo uma maior abrangência ao ensino de Língua Portuguesa- MEC janeiro de 1986. Essa definição tem, ainda, como objetivo dar conta da diversidade lingüística na Escola e pretende substituir a expressão *língua culta*.

qualquer método de ensino, o sentido de língua que (re)produzimos na Escola, ou seja, examinar a concepção de língua com a qual nos identificamos e que embasa nosso trabalho.

Acredito que a língua deve ser o objeto sobre o qual incida o principal questionamento ou posicionamento do professor de Língua Portuguesa que pretenda assumir um papel eficiente. A partir do reconhecimento daquilo que é o ponto nodal de seu trabalho, a língua, espera-se que esse professor possa olhar com mais clareza para sua prática pedagógica. À medida que o professor de língua materna trata do ensino da língua de forma apenas prescritiva e normativa, ele tende a considerar essa língua como homogênea; tal entendimento apaga a resistência constitutiva da *língua no mundo* e, ao negar essa possibilidade, ele faz ver a seus alunos que eles não conhecem a Língua Portuguesa (a “verdadeira”), pois aponta para um saber que toma a língua culta como a única possibilidade de língua, instaurando, dessa forma, um verdadeiro processo de redução.

Essa cultura de língua homogênea vem acompanhada necessariamente da avaliação maniqueísta do tipo certo e errado – onde o errado é, na maioria das vezes, tudo aquilo que o aluno já conhece de sua língua e que herdou de seu círculo familiar.

Vê-se, assim, em nossas escolas, muitas vezes, um processo que nega outras possibilidades de realização da língua, as quais se contrapõem à língua padrão, e isso determina um abismo entre a Escola e a vida do aluno, sem uma ponte que possa levá-lo a associar a norma da língua à língua que ele fala.

A partir dessa situação, alguns pesquisadores colocam como necessidade que os trabalhos de pesquisa acadêmica se voltem para essa questão.

Dessa forma, acho que, do lugar de analista de discurso, que vê a língua como constituída fundamentalmente pela história, cuja expressividade também se manifesta através do equívoco, pode-se dar uma contribuição, no sentido de desmistificar a concepção de língua homogênea, pois estaremos no lugar do pesquisador que olha para uma língua que não comporta certo nem errado, apenas possibilidades, modos de dizer, de significar, uma língua bem

mais ampla, capaz de mostrar as outras possibilidades que a língua oferece, e produzir reflexões críticas sobre seus usos. Esse é o horizonte que propomos: olhar a língua materna de uma forma muito mais complexa, tal qual ela se apresenta em uso, produzindo efeitos de sentido e não só como é formatada nos manuais escolares; a língua com seus pontos de deriva, como acontecimento discursivo, fazendo parte de um universo desestabilizado com o qual, de repente, a gente se depara, porque esse universo desestabilizado faz parte, também, da nossa língua.

Assim, acredito que, para que se possa garantir um ensino voltado para a língua em seu todo, em sua pluralidade, é necessário que se tenha claro com qual concepção de língua se pretende trabalhar, para que essa língua passe a significar também no trabalho que se desenvolve em sala-de-aula.

Como essa questão está ligada aos processos ideológicos, isso nos permite analisar as posições-sujeito², os lugares assumidos pelo discurso pedagógico, que apontam para dois saberes distintos: há uma posição que não considera a hegemonia do registro culto da língua, e aquela que separa a língua da fala, privilegiando o estudo da língua como sistema abstrato, que não considera o sujeito falante e suas condições de produção que é o que ocorre quando se considera a *língua no mundo*, em uso, como se, na maioria das vezes, essas outras possibilidades de dizer e significar da língua nem existissem.

Nosso trabalho pretende, assim, examinar de que forma essas diferentes considerações sobre a língua contribuem ou não para o desenvolvimento das potencialidades do educando, principalmente no que se refere a sua expressão lingüístico-discursiva .

Na primeira parte do trabalho, intitulada: **Da resistência à língua à resistência da língua**, examinaremos, inicialmente, uma pesquisa que realizamos com professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Médio das redes pública e particular. Nossa pesquisa também investiga a concepção de língua nas escolas pública e particular de Porto Alegre e região metropolitana . Em

² Esse termo será definido, posteriormente, no capítulo destinado à exposição do dispositivo teórico da Análise do Discurso, precisamente, na seção 2.2.3 que trata do Sujeito (páginas 125 a 128).

seguida, apresentaremos a concepção de alguns pesquisadores que mantiveram uma relação dialógica com o sentido de língua produzido pela linha de pesquisa que adotaremos neste trabalho, que é a Análise de Discurso, para possibilitar uma melhor compreensão da construção e evolução dessa concepção.

Num segundo momento, apresentaremos a concepção de língua destinada a ser ensinada na escola apresentada pelas gramáticas normativas; a seguir, analisaremos a concepção de língua das gramáticas escolares e dos livros didáticos, e, também, a concepção apresentada pelas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica). Além disso, consideraremos a concepção de língua presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A seguir, na segunda parte do trabalho, intitulada **A construção do dispositivo teórico-analítico: a AD como lugar para se olhar a língua**, apresentaremos o dispositivo teórico da Análise do Discurso, que embasará esta pesquisa.

Na terceira parte do trabalho, sob o título **Construindo um novo olhar para a língua na escola**, faremos a exposição do dispositivo metodológico que apontará para os procedimentos adotados nos demais capítulos de análise e analisaremos discursos humorísticos de Aparício Torelly, o Barão de Itararé, porque os textos produzidos por esse autor se constroem com base no equívoco, no jogo humorístico que se estabelece entre língua e história. Os enunciados que constituirão o nosso *corpus* de análise são bastante significativos porque ao explicitar o funcionamento, a maneira como se dão os efeitos humorísticos, pretendemos confirmar que a ambigüidade e o equívoco são constitutivos da língua e não um acidente, um problema que precisa ser resolvido, e, assim, sinalizar que o sentido sempre pode ser outro. Queremos salientar igualmente que a língua não é homogênea, que ela comporta, em seu interior, o outro, cuja presença, mesmo implícita, é necessária para que o sentido humorístico, nesse caso específico, se instaure.

Em virtude de serem os discursos humorísticos um lugar de manifestação do equívoco na língua e o equívoco ser uma forma de resistência à

língua padrão, acreditamos que, através da análise do funcionamento do discurso humorístico do Barão de Itararé, possa haver uma reflexão que ajude a construir, no discurso escolar, uma outra concepção de língua, que legitime as outras formas de dizer, as outras possibilidades que ela comporta, e, dessa forma pretendemos elaborar uma proposta de trabalho em sala de aula com o discurso humorístico, anteriormente analisado, de forma que esses discursos se constituam na possibilidade de uma ressignificação da concepção de língua na escola.

Acredito que essa possibilidade de aproximação entre os efeitos de sentidos relativos à língua atualizada na escola e a língua em uso, no mundo, possibilite uma abertura para se repensar o ensino de língua na escola.

Espero que, através de outros modos de conceber a língua na escola, seja possível ocorrer uma forma de identificação do aluno com as diversas possibilidades de dizer presentes na língua e, dessa forma, facultar-lhe também uma apropriação da língua materna de forma mais coerente e eficiente, contribuindo, através desse estudo, para uma reflexão crítica, aguçada da língua, que possibilite aos professores e, por conseguinte aos alunos pensar sobre a língua e não apenas na língua (rejeitando/ignorando todas as outras manifestações que não a da língua prescrita, normatizada).

Em resumo, nossa proposta de pesquisa está centrada em respostas que buscaremos para algumas questões:

- Qual a concepção de língua presente na escola e como se fundamenta essa concepção de língua?
- Como se produz o efeito de sentido de humor nos textos do Barão de Itararé?
- Para quais efeitos de sentido, em relação a uma concepção de língua, o discurso humorístico aponta?
- Essa língua “resistente”, presente no discurso humorístico, pode fazer parte da concepção de língua na escola? Um possível relacionamento entre as diferentes possibilidades de dizer, presentes na língua

(concebida a partir de sua heterogeneidade), poderia enriquecer o ensino da língua materna ?

- De que forma, através da análise dos textos humorísticos, podemos promover um ensino de língua materna descentrado da hegemonia do registro culto da língua?

Gostaria não só de refletir sobre a concepção de língua ensinada na escola, mas também de contribuir, não com uma fórmula mágica para o ensino de língua materna, mas com um projeto concreto que possa abrir caminhos para a reflexão sobre a concepção de língua, a fim de que o ensino de língua possa ser repensado/enriquecido. Por isso, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Escola Francesa de Análise do Discurso, alargar horizontes sobre a importância de se assumir que a língua *no mundo* possa fazer parte da concepção presente na escola: *A nossa língua é muito maior do que pretendem os gramáticos e os políticos patrioteiros. E nela passam coisas de que nem podemos suspeitar em nossos esquemas abstratos e nossas ilusões subjetivas. Ainda que não queiramos e nem possamos reconhecer, as línguas não têm os limites que (...) gostaríamos de lhes impor* (ORLANDI, 1990:161).

PARTE I: DA RESISTÊNCIA À LÍNGUA À RESISTÊNCIA DA LÍNGUA

1.1. A língua e o professor de Língua Portuguesa

Nosso propósito é o de estudar a concepção de língua que é atualizada na escola. Para dar início à nossa pesquisa, entrevistamos alguns professores que atuam no Ensino Médio das redes pública e particular do Município de Porto Alegre, e de alguns municípios da região metropolitana. Para atingir o objetivo específico dessa pesquisa, a concepção de língua presente na escola, cujas perguntas podem ser verificadas no anexo 1 desse trabalho, na página 222, investigamos qual a concepção de língua para esse professor, o que esse professor prioriza em seu trabalho com o ensino de língua, quais suas dificuldades em ensinar a língua materna e quais suas fontes bibliográficas de consulta.

A partir das respostas a essas questões, então, procuramos percorrer os referenciais bibliográficos citados por esses professores e alguns dos principais teóricos da linguagem que julgamos importantes para a reflexão sobre a concepção de língua com a qual nos identificamos. Assim sendo, no momento seguinte à apresentação das entrevistas, examinaremos as concepções de língua apresentadas por alguns teóricos da linguagem e lingüistas e, finalmente, a atualização desses discursos nos manuais didáticos e gramáticas, a fim de podermos produzir uma reflexão mais pontual em relação ao imaginário de língua que é construída na Escola a partir desses referenciais

Os professores que responderam à pesquisa não foram identificados, pois achamos que, dessa forma, estaria claro que o objetivo da pesquisa não era avaliar o professor e, assim, deixá-lo à vontade para expor seus pontos de vista, assim sendo, toda vez que citamos a fala de um professor entrevistado, este será referido através de uma letra do alfabeto, e, portanto, todas as falas de um determinado professor, serão identificadas com a mesma letra.

Dentre as questões respondidas pelos professores, a questão mais direta, em relação ao objetivo da pesquisa, refere-se à concepção que os

professores têm sobre a língua materna. A maioria dos professores pesquisados, apresentou como resposta a essa questão que a *língua é um código que serve para a comunicação*, ou o *idioma falado em uma determinada comunidade*.

Quando perguntados sobre como formularam sua concepção de língua, esses professores não citaram nenhuma bibliografia específica, a bibliografia é citada quando referida aos livros que o professor utiliza para preparar as suas aulas. Achamos importante destacar esse aspecto, pois se trata de uma questão primordial para a nossa pesquisa, já que acreditamos que o trabalho do professor em sala-de-aula, reflete a concepção de língua desse professor. Notamos, igualmente, que a concepção apresentada pelos professores está armazenada na memória discursiva desse professor (de tal forma que o professor não sabe qual a origem desse conceito que ele apresenta como seu). Esta concepção surge como um preconstruído, um sentido naturalizado e, por isso, não questionado: *ensinar língua é ensinar as regras e normas e também ensinar a produzir e interpretar corretamente textos*. Isso equivale à atualização de um sentido de língua que aponta para um sistema homogêneo, centrado num padrão hegemônico de língua.

Ao serem questionados quanto ao papel do professor de Língua Portuguesa, em relação ao ensino da língua materna, os professores afirmaram que a escola deve apresentar para o aluno uma *língua padrão*, a fim de que ele possa adequar seus textos a uma *situação formal* e, também, para que a língua possa se manter *invariável por longos períodos*.

Esses professores também citaram a importância de apresentar outras variantes lingüísticas, tais como a *gíria* e a *língua coloquial*, mas não apresentaram o motivo de trazer essas diversidades lingüísticas para a sala-de-aula. Apenas um professor citou a diversidade como sendo importante para mostrar ao aluno a *complexidade e riqueza da nossa realidade lingüística*.

Questionados em relação a sua opinião sobre o ensino de língua materna, nas escolas, apenas um professor revelou um fato que consideramos bastante importante em relação ao ensino de língua materna, que foi a *desvalorização, por parte dos alunos, do ensino de língua*. Os demais

professores apresentaram objetivos para as aulas de Língua Portuguesa, tais como: *a preparação dos alunos em relação à produção textual (ao uso e reconhecimento das normas e regras da língua) e à interpretação de textos.*

Ao examinar as respostas produzidas por esses professores, pudemos notar a influência da bibliografia de consulta desses professores, no que se refere à atualização de um preconstruído sobre língua (a língua padrão) e sobre a importância de apoiar os estudos da Língua Portuguesa em regras e normas que possibilitem ao aluno reconhecer e utilizar a norma padrão da língua. O que indica que eles consideram que a língua que a escola tem obrigação de dar conta é a *língua escrita formal, a qual está vinculada aos padrões e regras.*

Em nosso entender, embora apenas um professor tenha citado o desinteresse dos alunos pelo estudo da língua materna, há uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em utilizar os conhecimentos adquiridos na aula de língua materna. Uma das causas que dificulta as relações do aluno com a língua materna é a distância entre o seu saber lingüístico e o saber lingüístico, que privilegia a homogeneidade, reproduzido na escola. Assim, colocar a língua sob uma redoma de vidro é torná-la estranha aos falantes dessa língua. Uma língua homogênea, abstrata, virtual, artificial, não é a mesma língua materna dos falantes dessa língua, a qual é produzida discursivamente e vem impregnada de sentidos, e acompanha esses falantes desde seus primeiros momentos de vida. Segundo Revuz (1998:218-9):

A partir de seu primeiro instante de vida, ele (o recém-nascido) está ligado a um ambiente que lhe prodigaliza cuidados e palavras (...) Assim, muito antes de poder falar, a criança é falada por seu ambiente, e não há palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico.

Assim, o sistema lingüístico apresentado ao aluno na escola não pode ser considerado um sistema abstrato, fechado, homogêneo, constituído por uma única possibilidade de dizer, a qual deriva da norma culta, elitizada, que passa a ser considerada padrão, sob pena de não ser reconhecida pelos falantes

de uma língua como uma das possibilidades de sua língua. O aluno não deve entender essa forma de atualização da língua como a língua do outro, da qual ele precisa se apropriar. Além disso, a forma como essa língua é trabalhada na escola – regras a serem fixadas – leva o sujeito-aluno a considerá-la superior à sua própria língua materna.

Em alguns estudos realizados³ sobre o ensino de língua na escola, foi verificado que esse está centrado no aspecto formal da língua (morfológico, sintático, fonológico). A aula de língua materna está, portanto, direcionada para a correção dos aspectos formais da língua, já o aspecto semântico é relevado para um segundo plano e apresentado sob a forma de exercícios.

Segundo Kauer e Fávero (1997), ao se fixarem apenas no aspecto formal da língua, os professores não propiciam aos alunos se expressarem, por escrito, com mais espontaneidade e originalidade, ou seja, de produzirem textos de que eles sejam os autores. Os textos produzidos na escola são, em sua maioria, paráfrase de textos didáticos conhecidos pelos alunos, dos quais eles repetem estruturas já cristalizadas como corretas. A repetição, segundo as autoras (op.cit.) impossibilita ao aluno conhecer o funcionamento da língua e poder ter uma maior desenvoltura para produzir textos criativos, originais, centrados no conteúdo e formalmente adequados à situação da modalidade escrita. Em vez disso, os textos dos alunos constituem-se nas *famosas redações* (paráfrases de *bons textos*) as quais têm como objetivo ganhar nota e satisfazer o olhar do professor-corretor.

De acordo com Solange Gallo (1995), a Escola não forma sujeitos-autores pois ela se coloca num lugar de **mantenedora** do Discurso Escrito e não como **produtora** desse discurso. Dessa forma, na escola o aluno tem contato com o discurso escrito, mas não é ensinado a construir o seu próprio discurso, a ser autor daquilo que escreve; é levado, apenas, a reproduzir fórmulas prontas de textos que a escola considera legítimos, modelos de bons textos. Para essa autora (op. cit.), para chegar à autoria, o aluno deve estar inscrito num

³ Kauer e Fávero(1997) e Martins (2000)

determinado discurso institucional, ou seja, refletir sobre o modo como é construído esse discurso, sobre os efeitos de sentido produzidos a partir desse discurso e, também, sobre os efeitos de sentido que serão silenciados para que o sentido determinado possa se estabelecer; assim, para que esse sujeito-aluno torne-se autor do seu discurso é necessário que ele esteja inserido, posicionado no contexto histórico-social em que vive.

Para Kauer e Fávero (op. cit.:78), ao professor de língua materna cabe assumir uma outra postura frente ao ensino de língua: *conferir ao trabalho de língua sua real dimensão e mudar sua posição de sujeito-corretor para sujeito-leitor*, interessado naquilo que o aluno tem a dizer.

Podemos verificar também, em pesquisa apresentada por Zandwais (1997), a concepção de língua apresentada por alguns manuais didáticos e a política do ensino da língua materna que deles resultam. Essa autora pôde constatar que a língua é apresentada, nesses manuais, como instrumento que serve à comunicação; assim, para facilitar a comunicação, a propriedade fundamental da língua deveria ser a transparência. Também constatou, como as autoras anteriormente mencionadas que, tanto nos manuais quanto para os professores pesquisados, a nomenclatura relacionada aos aspectos morfológico, fonético e sintático da língua exerce um papel fundamental na prática de ensino; já o aspecto semântico, reservado ao domínio da comunicação, é muito pouco explorado através de exercícios que tratam da sinonímia, polissemia, etc.

No nosso entender, parece um paradoxo que a língua, vista como instrumento de comunicação, esteja associada a uma prática de ensino centrada na correção dos aspectos formais da língua, ao passo que a habilidade comunicativa esteja desvinculada desse estudos e relegada a um segundo plano destinado à semântica.

Ao se centrar no ensino das normas gramaticais, estudadas fora da situação de uso, o ensino tradicional não consegue fazer com que os alunos conheçam essas normas, como também não os conduz a suas habilidades expressivas, pois a palavra está constituída, não só de forma, mas também de

sentido, portanto ela só poderá ser compreendida na frase ou na formulação do discurso.

A língua escrita formal não pode deixar de ser trabalhada no âmbito escolar, mas as outras possibilidades de escrever e de falar dentro de uma mesma língua não podem ser excluídas do sistema da língua a ser trabalhado com os alunos. A língua deve ser entendida como um sistema aberto, heterogêneo, que só se manifesta em situações concretas. Essa língua, produzida discursivamente, é constituída pela história e pelos sujeitos que, ao se inscreverem num determinado domínio de saber, vão produzir, a partir desse mesmo sistema lingüístico heterogêneo, diferentes formas de dizer que reproduzem sua relação com o mundo.

Assim sendo, acreditamos que um sistema de língua, se for considerado heterogêneo pela escola (apresentando várias possibilidades de dizer), porque é historicamente constituído, possibilitará ao sujeito-aluno, inscrito em um determinado lugar social, identificar essa língua, não mais como algo que lhe é estranho, mas como a sua própria língua.

Esse sistema heterogêneo de língua que se encontraria à disposição do sujeito-aluno lhe ofereceria a possibilidade de atualização de várias maneiras diferentes de dizer, de se significar, de significar o mundo e de produzir efeitos de sentido, permitindo-lhe o reconhecimento dos fatos de língua que ele pode ou deve mobilizar de acordo com sua posição- sujeito.

De acordo com Pêcheux (1995: 91), *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 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.*

Assim sendo, de acordo com a posição-sujeito em que o sujeito-aluno se inscreve, ele vai produzir o seu discurso, construindo efeitos de sentido que vão direcionar o seu dizer. Em nosso entender, essas diferentes possibilidades de dizer não se constituem em níveis ou registros em relação a um

padrão lingüístico, mas sim, em diferentes possibilidades de dizer, em diferentes efeitos de sentido que são atualizados a partir da identificação desse sujeito com uma determinada posição-sujeito, inscrita em um domínio de saber.

É a partir desse domínio de saber que o sujeito-aluno vai, então, produzir o seu discurso e, assim, atualizar determinadas formas lingüístico-discursivas e não outras. Ou seja, a posição-sujeito do aluno, sua relação com a ideologia e sua inscrição num determinado domínio de saber vão ser decisivas em seu trabalho de mobilização de diferentes formas de dizer e de significar que compõem um mesmo sistema lingüístico, heterogêneo, o qual é, sempre, constituído pela história, aberto ao equívoco, às falhas, ao silêncio, às faltas e que resiste ao sentido imposto, determinado como literal, cristalizado e único.

1.2 As diferentes concepções de língua

Passaremos, a seguir, a examinar a concepção de língua apresentada por alguns estudiosos dessa questão e alguns lingüistas, cujas idéias são bastante difundidas, nos estudos da linguagem, desde o século XIX até nossos dias. Assim procederemos por acreditarmos que essas concepções são de extrema importância para a reflexão sobre as diferentes possibilidades de concepção da língua de um modo geral e, para a escola, de um modo particular.

Assim, passaremos, agora, a examinar algumas dessas diferentes concepções de língua e que ancoram as idéias metalingüísticas das principais teorias sobre língua na atualidade.

Para isso, num primeiro momento, trabalharemos com a concepção de *Língua* de Ferdinand Saussure, visto que esse lingüista contribuiu fortemente para o estabelecimento da Lingüística moderna e tem, por isso, um lugar de interlocução nos trabalhos que o sucederam, estando presente na concepção de língua apresentada na maioria dos livros e gramáticas escolares que pesquisamos nas seções anteriores.

Num segundo momento, trataremos do conceito de *língua* para Émile Benveniste, cuja contribuição maior, para os estudos da linguagem, foi a reintrodução da reflexão sobre a presença do sujeito na língua.

Após, passaremos para os estudos de Mikhail Bakhtin, cujo olhar se dá a partir das diferentes vozes que constituem a linguagem literária, as quais se apresentam carregadas de um conteúdo ideológico.

No momento seguinte, trataremos da linguagem do ponto de vista de Oswald Ducrot, que trata da relação das diferentes vozes num mesmo enunciado, analisadas, agora, na linguagem ordinária, cotidiana.

1.2.1 A língua da escola e seu discurso fundador: Saussure e o sistema da língua

Para Castelar de Carvalho (2003:26), Saussure é um *divisor de águas no estudo científico da linguagem*, pois coube a Saussure *limpar o terreno*, ou seja, uniformizar a concepção de língua no interior dos estudos da linguagem, já que essa concepção, de acordo com o autor, era diferenciada entre os estudiosos desse campo.

Acreditamos que essa sistematização e organização dos estudos da linguagem influenciaram sobremaneira tudo o que se estudou e se estuda sobre língua em nossas escolas até os nossos dias. Sendo assim, achamos de suma importância conhecer o discurso que funda o imaginário de língua no discurso escolar tal qual o encontramos no momento atual.

Se a Saussure cabe o título de pai da lingüística moderna, a ele também cabem as críticas e as ultrapassagens que foram efetuadas ao conceito de Língua, tal como ele a concebeu, por aqueles que o sucederam.

Em busca de um estatuto científico para a língua, Saussure desemboca num objeto abstrato: a língua só pode ser objeto científico se dela forem abstraídos os elementos que lhe dão um caráter de heterogeneidade, que não lhe permitem uma observação plana: o sujeito, o contexto sócio-histórico de sua produção e aquilo que Saussure colocou em segundo plano e que conceituou como *fala*, ou seja, a realização concreta da língua.

Para conseguir seu objetivo, Saussure precisou, então, distinguir *língua* (social, virtual, homogênea) da *fala* (individual, heterogênea), pois só a língua, por se constituir num sistema virtual fechado a qualquer influência externa (o sistema da língua é capaz, por si só, de dar conta de toda produção lingüística), é capaz de permitir uma observação científica do fenômeno lingüístico e, assim, possibilitar uma descrição através de um dicionário ou de uma gramática.

Para esse autor (1993:21-2), a língua é um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro, ou, mais exatamente, nos cérebro de um conjunto de indivíduos (...) é um produto que o indivíduo registra passivamente e, acrescenta o autor, na página 23, é de natureza homogênea: sistema de signos onde de essencial só existe a união do significado e da imagem acústica.

Ao descrever as unidades da língua, os signos lingüísticos, Saussure os descreve como a união de uma imagem acústica (significante) com o conceito que esse significante produz (significado) e essa associação é de natureza arbitrária. Assim sendo, cada signo lingüístico seria dotado de um valor, o qual seria estabelecido em sua relação diferencial com os outros signos lingüísticos, com os quais manteria uma relação opositiva, ou seja, um signo é aquilo que os outros não são, e a escolha de um signo, em detrimento de outros, se daria pelo valor atribuído a esse signo.

Dessa forma, Saussure, a fim de explicar o funcionamento da língua como algo interno a ela mesma, dando-lhe um caráter científico, retira da concepção de língua tudo o que possa desestabilizar esse sistema, que o impossibilite de ser descrito como algo uniforme, ou seja, toda e qualquer influência externa, tudo que pertence à enunciação: o indivíduo, o sentido, a história, o contexto externo . Só assim, para Saussure, a Lingüística pode tornar-se uma ciência cujo objeto de estudo, a língua, permitiria, como sistema virtual, sua descrição objetiva.

Esses elementos residuais passam, então, a fazer parte da fala e é assim que Saussure consegue tirar do estudo da língua tudo que não se apresenta de forma homogênea. Fica, então, estabelecido um corte epistemológico entre Língua e Fala, e fica estabelecida a língua como objeto sistêmico de descrição.

Para Saussure (op. cit.:17), a língua se constitui numa parte essencial e determinada da linguagem: é o produto social da linguagem, é um conjunto de convenções *adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos*. Já a linguagem é multiforme, pois apresenta uma parte psíquica (que corresponde à associação, no cérebro, de um conceito a uma imagem acústica), uma parte fisiológica (que corresponde à transmissão de um impulso dessa imagem acústica aos órgãos de fonação), uma parte física (a propagação dos sons, correspondentes a essa imagem acústica, pelos órgãos da fonação).

A partir dessa perspectiva, o indivíduo não pode criar nem modificar a língua, pois ela é fruto de um contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade lingüística. Saussure compara essa tese com a execução de uma música: as diferentes formas com que essa música pode ser executada não provocam modificações na essência dessa música.

A língua se constitui, então, em um sistema de signos, onde o essencial é a união do significado com a imagem acústica que lhe corresponde. Trata-se de um sistema homogêneo que permite a fixação de seus elementos, ou seja, a imagem acústica pode traduzir-se numa imagem visual constante e, por outro lado, o valor, que é atribuído a cada signo, e que é diferente dos demais elementos do sistema, também é constante, logo passível de ser descrito cientificamente.

Assim, fatores como o equívoco, as falhas etc. são excluídos daquilo que se compreende por língua e ficam circunscritos à fala, ao discurso, à linguagem, para, então, serem estudados, quando o são, não como língua, mas como indícios de diversidade, de nível lingüístico, de um estilo particular que se manifesta através de um sistema lingüístico virtual independente.

Pudemos notar, como já havíamos mencionado no início dessa seção, a concepção de língua apresentada por Saussure fundamentando o imaginário de língua na escola, através, por exemplo, da fala de muitos professores entrevistados:

- *Para meus alunos, trabalho com o conceito saussuriano de língua e fala. (prof. D);*
- *Língua é o conjunto de palavras, expressões que o falante usa para se comunicar. (prof. A);*
- *Língua é um código usado para elaborar a comunicação entre falantes (prof. C),*
- *já o professor N faz uma crítica ao ensino de língua estar centralizado ao sistema abstrato e homogêneo de língua postulado por Saussure: A língua normativa, aquela que “devemos” aprender, aquela com tantas regras é diferente da língua que falamos, que usamos, com a qual convivemos diariamente.*

Assim sendo, a língua como um sistema abstrato, postulado por Saussure, separado da fala, permite uma sistematização, uma imagem virtual e uniforme das normas e regras língua. Esse porto seguro ancora a concepção de língua que é estudada na escola e, ao mesmo tempo, distancia-se da língua real, em uso.

1.2.2 Benveniste e o “homem na língua”

A língua como sistema virtual abstrato, embora tenha sido aceita por muitos estudiosos, também foi questionada por vários pesquisadores e, entre eles, está Émile Benveniste. Esse autor, juntamente com os demais autores que estudaremos a seguir, introduziram um novo olhar nos estudos da linguagem, o qual nos possibilitou elaborar uma reflexão crítica e uma possibilidade de se pensar na língua de uma forma mais abrangente e no seu estudo de uma forma mais eficiente.

Émile Benveniste postula uma outra noção de língua, uma língua que, segundo ele, não pode ser estudada de forma dissociada de sua enunciação e, assim, todos os elementos que Saussure excluiu da língua passam

a ser o centro das atenções de Benveniste. A língua deve ser estudada em uso em exercício, e não como sistema abstrato.

Benveniste produz, então, um estudo da linguagem a partir do uso, de uma língua em processo de interlocução, provocando, assim, um retorno da subjetividade para os estudos lingüísticos. Ele procura mostrar, através de marcas na língua, principalmente através do estudo dos pronomes, a apropriação da língua por aquele que fala.

Para esse autor (1988:289), *uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível*, a linguagem está organizada de tal forma a permitir a cada locutor apropriar-se da língua toda e, assim, designar-se como “eu”, aquele que produz o discurso, e, por esse viés, instaurar um “tu”, seu interlocutor, a quem ele dirige seu discurso : *A linguagem de algum modo propõe formas vazias das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua pessoa, definindo-se a si mesmo como eu e a um parceiro como tu.* (BENVENISTE, id. ib)

Eu e Tu são considerados por Benveniste como as pessoas do discurso, protagonistas da enunciação, dos quais a enunciação revela a presença, através das marcas lingüísticas: o *eu* é considerado a pessoa subjetiva e o *tu*, a pessoa não-subjetiva. Esse sujeito, embora se constitua a partir de uma interação com o tu, tem ascendência sobre ele. Já o pronome *e/le* é considerado a não-pessoa discursiva, ou seja, aquele que, por não representar a marca da pessoa na enunciação, não se refere a um indivíduo envolvido na enunciação.

Assim, para esse autor, a língua é estudada a partir de sua predisposição a mostrar ou disfarçar a presença do sujeito que se apropria da língua para enunciar.

Benveniste explica que, se algumas enunciações “mostram”, revelam a presença do sujeito no discurso, através de algumas marcas lingüísticas, outras enunciações produzem um efeito de apagamento das marcas da subjetividade no discurso, como se fosse possível que os fatos pudessem ser narrados por si mesmos. Ao primeiro tipo de enunciação Benveniste denomina *enunciação discursiva* e ao segundo tipo de *enunciação histórica* (tendo, como exemplo, o discurso científico).

A fim de mostrar marcas da presença da subjetividade na linguagem, Benveniste (op. cit.:288-9) cita alguns elementos da língua que apresentam a marca de pessoa, tais como: os pronomes pessoais, os demonstrativos (como primeiro ponto de manifestação da subjetividade na língua e indicadores da dêixis), os tempos verbais, os advérbios, os adjetivos (como elementos que organizam as relações espaciais e temporais com relação ao sujeito). Esses elementos são, então, definidores da instância em que o discurso é produzido, da enunciação, da apropriação da língua por um sujeito.

Esse exercício, essa apropriação da língua por um determinado sujeito (homem na língua), Benveniste (op. cit.:293) define como discurso: *é a língua enquanto assumida pelo homem que fala sob a condição de intersubjetividade que torna possível a comunicação lingüística.*

Essa língua que Benveniste propõe para ser objeto de estudos lingüísticos é exatamente aquilo que Saussure; deixou de fora desses estudos, aquilo que, na visão de Saussure, por não ser estável, não seria passível de ser observado cientificamente.

Além desse aspecto, Benveniste também discorda de Saussure em relação à arbitrariedade do signo lingüístico: a relação sgnificante/significado, para Benveniste, é uma relação necessária e não arbitrária como proposta por Saussure, a arbitrariedade está, para Benveniste (op. cit.:54), na relação do signo com a realidade, o referente no mundo concreto. Para Benveniste, a relação entre o significante e o significado é necessária, pois ela está conectada em nosso espírito, um não existe sem o outro. Não existem formas vazias no nosso espírito; às formas sempre correspondem determinados conceitos, isto é, se há formas elas sempre estarão ligadas a um conteúdo.

Para esse autor (op. cit.:56), a relação do signo com a realidade - a coisa que ele nomeia ou representa é arbitrária, ou seja, a arbitrariedade está em que um signo e não outro *se aplica a determinado elemento da realidade.* Assim sendo, a relação que, ao mesmo tempo, modifica-se e permanece imutável não é entre a forma e o conteúdo do signo, mas a relação entre o signo e o objeto, cuja motivação objetiva se dá em função de diversos fatores históricos.

Assim sendo, é a presença de algo que foge ao sistema interno da língua - a relação do sujeito com uma realidade concreta - que interfere na possibilidade ou impossibilidade de um determinado signo lingüístico significar.

A maneira de entender a questão relativa à arbitrariedade marca modos diferentes de se conceber a língua: como um sistema virtual, fechado, em que a arbitrariedade é interna ao signo lingüístico; ou como interação, apropriação da língua por um sujeito, ou seja, a arbitrariedade é externa ao signo, constituída pelo sujeito em interlocução, à medida que esse sujeito utiliza um determinado signo, produzindo uma determinada significação para a realidade a que se refere.

Se a questão da arbitrariedade está intrinsecamente ligada à distinção da concepção de língua em Saussure e em Benveniste, um outro fator marca de forma bastante clara o contraponto entre esses dois lingüistas: trata-se da concepção de língua como instrumento de comunicação, a qual é trazida por Saussure e atualizada na maioria dos manuais escolares que analisamos.

Para Benveniste (1988:285), entender a linguagem como instrumento é uma maneira simplista de se pensar sobre a linguagem, pois a linguagem não é algo fabricado pelo homem, como são os instrumentos; a linguagem faz parte da natureza do homem, não se pode atingir o homem dissociado da linguagem, separado da linguagem, nem inventando-a : *É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem...Por sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada e o fato de possuir um conteúdo, afastam-na da idéia de instrumento, ou seja, de que a linguagem e o homem possam ser dissociados e, assim, que a língua possa ser um objeto de estudo independentemente de sua realização em interlocução.*

Essas questões trazidas por Benveniste vão desenhando um cenário em relação aos estudos da língua que vão cada vez mais se distanciando da idéia de que a língua possa ser estudada de forma dissociada de seu contexto de produção/recepção.

Assim, a importante contribuição de Benveniste para os estudos da Linguagem se dá a partir de sua retomada da discussão sobre a língua estar atrelada à enunciação, a fatores históricos, ou seja, a língua sistêmica torna-se inconcebível, para Benveniste; em seu lugar, preconiza que a língua só pode ser observada em uma enunciação concreta, tornando-se impossível abstrair a língua do seu contexto de enunciação.

Por outro lado, o sujeito que Benveniste traz para o estudo da linguagem é o soberano da linguagem, é um sujeito consciente que se apropria da língua e que é capaz de centralizar, dominar o sentido daquilo que diz . Para Indursky (1998:114), ... *a Lingüística da enunciação, em sua origem, concebe um sujeito plenamente consciente, dotado de intenções, apto a estabelecer estratégias enunciativas, (...) ignorando que o sujeito é igualmente dotado de inconsciente.*

1.2.3 Bakhtin: a linguagem dialógica

Se Benveniste traz o sujeito para o estudo da língua, à medida que concebe a língua como apropriação do homem em interlocução, Mikhail Bakhtin também concebe os estudos da linguagem a partir do sujeito, porém, Bakhtin concebe, diferentemente de Benveniste, a enunciação bem além de um ato individual, num determinado tempo e lugar. Para ele, trata-se de um diálogo, o qual é mantido não só num mesmo espaço de tempo e lugar, numa relação *in presentia*, mas também uma interlocução que se dá num momento bastante anterior à enunciação; logo, o sujeito concebido por Bakhtin traz para sua fala outras vozes, de outros discursos anteriores que povoaram, impregnaram de sentidos com suas apreciações, as palavras que esse sujeito utiliza. O signo, então, não é apenas lingüístico, mas, também, e, sobretudo, ideológico, povoado das impressões de outros sujeitos sobre a realidade.

Assim sendo, se o sujeito para Benveniste é caracterizado pela homogeneidade e pela unicidade: ele está na origem e pode controlar o seu dizer, para Bakhtin, a fala do sujeito está constituída pelo dizer do outro, através das palavras que ele traz para o seu discurso que já vêm carregadas de sentidos constituídos em discursos anteriores.

Um dos primeiros textos de Bakhtin, onde o pesquisador apresenta seus estudos sobre dialogia, ou seja, sobre a inserção do discurso outro num determinado discurso, foi publicado no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1929, na Rússia, assinado por V. N. Volochinov. Posteriormente, sua autoria foi atribuída a Mikhail Bakhtin.

Ao iniciar seus estudos sobre a dialogia, Bakhtin teoriza sobre a língua. Para esse autor, o signo e a enunciação seriam de ordem social e histórica, e sua existência se daria pelo viés da interação.

Seu texto, no livro citado acima, é marcado por um distanciamento, uma crítica direta em relação às idéias preponderantes, naquela época, sobre a linguagem tal como circulavam as idéias provenientes, sobretudo, de Ferdinand Saussure. Esse distanciamento é construído, à medida que Bakhtin apresenta uma concepção de linguagem que valoriza a língua em uso e a enunciação é considerada como prática social .

Para Bakhtin, a língua está ligada às condições de comunicação e essas ligadas às estruturas sociais. As diferenças de classe correspondem, então, às diferenças de registro: o signo não é só lingüístico, mas também ideológico, pois seu valor remete para índices de valor contraditório e seu sentido vai ser estabelecido a partir da interação social.

Dessa forma, para Bakhtin (1997:46)⁴, a toda mudança ideológica corresponde uma modificação na língua, ou seja, a língua utilizada pelas diferentes classes sociais é a mesma, porém os valores que os signos ideológicos vão veicular é que variam: *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios*. Assim sendo, o signo é impregnado de

^{4 4} Originalmente, o livro de Bakhtin-Volochinov foi publicado em 1929, em Leningrado, mas somente nos anos setenta teve a sua divulgação na França e no restante do mundo.

significações, intenções, apreciações daqueles que o empregam. O signo, para Bakhtin, comporta em si todas as posições, os valores daqueles que o empregam.

Para Indursky (2005:107), a questão do valor do signo opõe dois pontos de vista: por um lado, para Saussure, o valor do signo é determinado no interior do sistema lingüístico pelas relações de diferenças entre os signos. Por outro, para Bakhtin *o valor do signo decorre justamente do fato de ser mobilizado por diferentes classes sociais; os índices de valor do signo são contraditórios por refletirem e refratarem os embates ideológicos que, através dele, são feitos.*

Assim, para Bakhtin, toda modificação ideológica desencadeia uma modificação da língua; o signo é, por natureza, vivo, plurivalente, porém, a classe dominante tenta torná-lo monovalente.

De acordo com Tchougounnikov (2005:14), o signo ideológico é considerado um ideologema, definido por Bakhtin como um produto ideológico, pois o ideologema *é um equivalente da “avaliação social”, é um elemento que reúne o dado material da palavra com um sentido. A avaliação social se encontra em cada palavra viva, pois a palavra entra em um enunciado concreto particular.*

A enunciação, para Bakhtin, é uma réplica do diálogo social, é a base da língua, sua natureza é social, ideológica, não existindo fora de um contexto social. Os locutores, mesmo que virtuais, possuem sempre um horizonte social: o locutor pensa e se exprime para um auditório definido, de acordo com seu imaginário social. A enunciação é, para a filosofia marxista da linguagem, uma realidade da língua, que está atrelada a uma estrutura sócio-ideológica.

Para Bakhtin (1988:100), as palavras sozinhas não têm expressão, elas só adquirem sentido num contexto, as palavras são *carregadas* pelos sentidos já produzidos por um outro locutor que, por sua vez, também não é o primeiro a tomar a palavra num *mundo mudo: A palavra da língua é uma palavra semi-alheia* .

O locutor não busca as palavras num dicionário, mas na fala de outrem, no sentido já constituído por outro locutor, a fim de concordar, discordar, reiterar ou simplesmente retomar essa fala. Esse é um dos princípios da dialogia para Bakhtin: o caráter responsivo da linguagem. Assim sendo, a dialogia, para

Bakhtin, não é a alteridade entre dois falantes empíricos, mas é a presença de um dizer de natureza histórico-social que povoa o discurso.

Na interlocução, o ouvinte tem, para Bakhtin (1992:321), uma grande importância, em função do caráter responsivo da linguagem, ou seja, se a linguagem é responsiva é porque o ouvinte não é passivo. O enunciado é constitutivamente dirigido a um destinatário, o qual, tanto pode estar em interlocução imediata, em um diálogo, como pode, inclusive, estar indeterminado: *...o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto, etc.) é já aqui, mas sua resposta é por vir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado...*

Assim, para Bakhtin, a compreensão é sempre ativa, no processo interlocutório, ensejando uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, etc., diferentemente do que propunha Benveniste. Ou seja, para Benveniste, o sujeito está no centro, no controle do processo interlocutivo.

Para Bakhtin, se o signo reflete e refrata a realidade, não o faz de forma direta, mas sim porque o signo veicula a ideologia e é a ideologia, como superestrutura, que vem refletir as transformações sociais.

A partir dessa concepção de signo ideológico, esse autor vai refletir sobre duas tendências de conceber a linguagem; a primeira, relacionada aos trabalhos de Nicolai Marr, para o qual a linguagem é vista como uma superestrutura (relação direta – imediata com as transformações na infraestrutura): dessa forma, a cada classe social corresponderia uma linguagem diferente e as transformações se dariam por saltos. A segunda se refere a uma concepção homogênea, neutra, unificante da língua, defendida por Stálin: todos falando uma mesma língua transparente. Essa segunda concepção é importante para Stalin, pois ele visava à unificação nacional dos diferentes povos reunidos sob a União Soviética.

Bakhtin se contrapõe a essa noção de língua homogênea, com vistas à unificação nacional, defendida por Stálin, pois a língua é expressão das relações e das lutas sociais, apresentando, portanto, vitalidade, dinamismo

dialético. De acordo com Yaguello (1997:17), *Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo de instrumento e de material.*

Se, para Nicolai Marr, a língua é considerada uma superestrutura cujas relações com as transformações sociais se dá de forma direta, para Bakhtin, a relação da língua é com o ideológico, e o ideológico é que está em relação direta com as transformações sociais. Assim, se é por via da língua que essas manifestações ganham materialidade, é porque é através da língua que o ideológico se manifesta.

De acordo com Lähteenmäki (2005:43-45), para Marr, tanto a linguagem quanto o pensamento sofreriam evoluções concomitantes e estariam diretamente ligadas ao desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. Assim sendo, as estruturas gramaticais de uma língua seriam determinadas por essa superestrutura. A língua refletiria diretamente, então, o desenvolvimento de uma determinada sociedade. Para Marr, a cada classe social corresponderia uma língua diferente; assim, numa sociedade capitalista haveria uma língua diferente para cada classe social e, numa sociedade comunista, todos falariam a mesma língua.

Segundo Bakhtin (op.cit.:47), as diferenças entre as classes sociais são relativas às diferentes visões ideológicas dentro de uma sociedade lingüística, e as diferenças na estrutura lingüística não se dão em função de diferenças de classes sociais, mas das diferentes visões ideológicas dessa sociedade. Para Bakhtin, conceber a língua como uma superestrutura é uma distorção porque é através da língua que o ideológico se manifesta.

Assim, a diversidade lingüística não seria eliminada de uma sociedade sem classes sociais, como pretendia Stálin. Essa diversidade continuaria existindo, pois não estaria ligada apenas à diferença de classe, mas à ideologia, à intenção daquele que emprega a palavra.

A língua não é uma superestrutura, mas a base, o suporte que permite às representações das superestruturas ganharem materialidade, ou seja,

a ideologia é que é uma superestrutura; as transformações sociais relacionam-se diretamente ao ideológico, o qual é materializado pela língua.

A língua reflete as relações sociais dos falantes em determinada época ou grupos sociais ou conforme o contexto, o objetivo desses falantes. Assim, como a língua está atrelada a esses fatores, sempre haverá a dominância de uma ou outra forma ou variante de transmissão do discurso.

Para Bakhtin, a pluralidade lingüística, isto é, as diversas formas lingüísticas que coexistem e competem, entre si, numa determinada língua, tratada por muitos autores como níveis de língua, padrões de linguagem, não está ligada apenas ao aspecto formal da linguagem mas, principalmente, à possibilidade de expressão das intenções dos falantes. Assim, as diferenças na língua não são só relacionadas às diferentes formas mas ao conteúdo, à significação, logo ao ideológico. Desse modo, as diferenças lingüísticas em uma língua não podem ser reduzidas à questão formal; o emprego de uma palavra ou expressão e não outra, por uma determinada classe social, deve-se também aos valores ideológicos dessa classe.

Dessa forma, contrariamente ao que ponderava Saussure, Bakhtin (1997:124) diz que o sistema estável, homogêneo da língua é uma abstração científica, ou seja, a língua só tem existência em uma situação de interação verbal concreta. É essa língua em *exercício*, que não é fruto de um emprego monológico, individual, independente, que vai evoluir: *A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua no psiquismo individual.*

O objeto de estudo de Bakhtin não é nem um sistema abstrato, a língua de Saussure, nem a fala, uma enunciação monológica, isolada; a língua, para Bakhtin (1988:46), só pode ser observada quando em interação, na qual intervêm as perspectivas, as intenções, as emoções, os juízos de valor produzidos a respeito da realidade pelos interlocutores: *Não há enunciados neutros, nem pode haver, mas a lingüística vê neles somente o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com a unidade da língua, mas não com a unidade do conceito, de prática de vida, da História, do caráter de um indivíduo, etc.*

A língua, para esse autor, é ideologicamente saturada, a fim de que seja produzido o sentido a ponto de apresentar uma possibilidade máxima de compreensão; ou seja, as palavras não são neutras, cada palavra remete aos contextos em que foi (re)produzida; ela guarda em si todos os sentidos que foram construídos para ela.

Assim, as visões de mundo próprias de uma época da vida ideológica se utilizam das possibilidades intencionais da língua, estratificando e sobrecarregando as palavras de suas próprias intenções e particularidades.

1.2.4 Ducrot: a polifonia no interior do enunciado

Primeiramente, é preciso dizer que Ducrot (1987) realiza um trajeto diferente de Bakhtin (1992), pois busca na língua, como sistema abstrato, desvendar a teia que envolve a significação. Elabora, em função disso, uma fundamentação teórica para a noção de argumentação na língua, e dela emergem as noções de *justificabilidade* e de *aceitabilidade*. O *topos*, ou seja, a perspectiva, o lugar em que o argumento está sustentado, está na língua.

Nesse primeiro momento, Ducrot aproxima-se da concepção de língua formulada por Saussure: um sistema abstrato. Porém procura dar conta da significação das palavras através desse sistema, fato que Saussure reduziu à noção de valor.

Aproxima-se da questão da subjetividade na língua trazida por Benveniste (1988), pois trata das questões da linguagem a partir de sua produção por um sujeito, porém esse sujeito não é mais um sujeito uno, como o sujeito concebido nas idéias de Benveniste, mas um sujeito polifônico, inspirado em Bakhtin; em seu enunciado, as falas de diversos outros locutores são incorporadas.

Ducrot diverge também da concepção de polifonia concebida por Bakhtin, por não considerar o aspecto ideológico que constitui o signo lingüístico, e por mostrar uma polifonia não mais entre enunciados distintos, mas no interior de um mesmo enunciado. Aliás, Ducrot procura, no primeiro momento

de seu trabalho, mostrar que o sistema abstrato da língua consegue, por si só, dar conta da significação e tenta exemplificar sua tese, a partir de alguns elementos da língua.

Assim, numa segunda fase, não conseguindo dar conta do seu intento, Ducrot desenvolve seus trabalhos na direção de uma teoria Polifônica da argumentação, com o objetivo de se contrapor à tese da unicidade e homogeneidade do sujeito na linguagem. Esta teoria tem origem nos trabalhos de Bakhtin, todavia há um redimensionamento de sua reflexão, conforme podemos ver na introdução do texto *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação (1987)*: seu trabalho tem como objeto observar a polifonia no interior dos enunciados e o trabalho de Bakhtin volta-se para a polifonia através das relações responsivas entre diferentes enunciados.

Para Indursky (2000:78), é Ducrot quem introduz a polifonia nos estudos da Lingüística atual, pois ele passa a estudar no interior do enunciado a polifonia, o que para Bakhtin só seria possível entre diferentes enunciados: ... os estudos ducrotianos permitiram inscrever dentro dos limiares da Lingüística e do enunciado o que anteriormente parecia a Bakhtin só ser possível se ultrapassássemos as fronteiras da Lingüística e se trabalhássemos com diferentes enunciados.

Nesta segunda fase de seu trabalho, Ducrot concebe o *topos* como um lugar de enunciação heterogêneo, a partir do qual o sujeito enuncia. O *topos* é externo à língua. A língua é uma materialidade necessária, mas não é suficiente para dar conta dos movimentos do sentido. Segundo Zandwais (2002:49), o enunciado somente adquire um estatuto semântico *porque remete para um lugar e para uma perspectiva que representa esse lugar*.

E, assim, o enunciado passa a ser considerado como uma qualificação da enunciação e seu sentido é constituído a partir de uma superposição de vozes dispersas que se imbicam no seu interior.

A interpretação de uma produção lingüística ocorre quando se reconhece nela atos, pois tanto uma pergunta, quanto uma ordem, ou permissão, levam o interlocutor a uma reação: de responder, de executar ou deixar de

executar determinada ação. Esse reconhecimento se dá quando se atribui ao enunciado um sentido, o qual se constitui numa qualificação da enunciação.

Para que esses atos possam ser reconhecidos, torna-se necessário atribuir um sentido que abrange, além dos termos nele contidos, o contexto enunciativo; isso conduz ao que Ducrot denominou de figuras enunciativas, das quais fazem parte as diversidades de representação do sujeito no enunciado como constituinte do sentido desse enunciado.

Esse ato enunciativo apresenta um sujeito falante (ser empírico), o qual é responsável pela produção do enunciado; por isso, ele é considerado o autor desse enunciado e, então, sinalizado pelas marcas de primeira pessoa.

Há, também, nesse enunciado, um segundo elemento, o locutor (ser do discurso) responsável pelo enunciado, a quem as marcas de primeira pessoa se referem. O locutor é quem produz as palavras no momento da enunciação, responsabilizando-se por elas; ele geralmente coincide com o sujeito falante, porém, nem sempre é o autor empírico do discurso, pois pode incorporar à sua fala, as falas de outros locutores. A fim de distinguir a voz do locutor dessas outras vozes, Ducrot introduz uma outra figura - o enunciador. Ao enunciador é atribuída a responsabilidade pelos atos ilocutórios veiculados pelo locutor através do enunciado.

As marcas de primeira pessoa ligam a enunciação a um locutor, associado à pessoa, a quem essas marcas remetem. Ducrot (1987) acrescenta que elas apresentam, também, a possibilidade de fazer aparecer em uma enunciação dois locutores diferentes. Como exemplo, considera o discurso relatado em estilo direto, no qual há duas marcas de primeira pessoa que remetem a dois locutores diferentes.

Segundo Ducrot (op.cit.:185), outros exemplos de dupla enunciação podem ser observados no que ele denominou de "eco imitativo", no

qual um locutor retoma a fala de outro, acrescentando-lhe uma resposta ou comentário próprio⁵:

Ex: A: Eu não estou bem.

B: Eu não estou bem, não pense que você vai me comover com isso.

Os discursos veiculados por porta-vozes constituem um outro exemplo de dupla enunciação, nos quais os diversos "eus" veiculados por porta-vozes remetem tanto ao porta-voz propriamente dito quanto à pessoa que ele representa.

Para Ducrot (op.cit.:187), do ponto de vista empírico, a enunciação é produzida por um único sujeito (sujeito falante): *mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda da hierarquia das falas.*

Esse autor propõe, além da distinção *locutor* (ser do discurso) / *sujeito falante* (ser empírico), um desdobramento do locutor em duas representações diversas: 1. *o locutor enquanto responsável pela enunciação (L)* e 2. *o locutor enquanto ser do mundo (I)*, ambos constituídos no interior do enunciado, sendo, portanto, seres do discurso. Essas figuras enunciativas distinguem-se do sujeito falante que é uma representação externa do discurso, pois se constitui na instância da fala.

L é o ser responsável pela enunciação enquanto *I* é uma pessoa completa - a origem do enunciado. *L* é constituído no nível do dizer, pela forma do enunciado, é o responsável pela enunciação e pelas marcas de primeira pessoa. *I* é constituído no nível do dito, pelo conteúdo do enunciado, representando um ser empírico do mundo. É *L* que permite a identificação de *I*.

Um outro tipo de polifonia é o que ocorre quando há mais de um enunciador no enunciado, isto é, quando se encontra num discurso a voz (posição) de alguém que não tenha as propriedades que se atribui ao locutor. As

⁵ Essa questão é também tratada por Jaqueline Authier-Revuz (1982:28) e denominada de heterogeneidade constitutiva, isto é, sempre há, num discurso, a presença de enunciados já produzidos, anteriormente. Essa retomada do discurso alheio é constitutiva de todo discurso, ou seja, um discurso é sempre constituído por outros discursos.

vozes veiculadas são organizadas pelo locutor, a fim de identificar-se ou contrapor-se a elas.

Os diferentes enunciadores representam as vozes que não são de um determinado locutor; eles expressam suas posições, através da enunciação, sem, no entanto, apresentarem suas falas precisas: *se eles falam é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.* (DUCROT, op.cit:192)⁶

Isso ocorre em função de que a existência dessas vozes se dá a partir da imagem que a enunciação atribuída a L produz sobre elas. Os enunciadores não produzem atos ilocutórios, isto é, os enunciadores se constituem nos pontos de vista organizados nessa fala, a qual é atribuída a um determinado locutor, que é o porta-voz dessa fala. É o locutor que pode dar voz aos enunciadores dos quais ele organiza os pontos de vista e as atitudes.

Ducrot (idem) traz uma outra comparação, a partir da teoria narrativa de G. Genette (apud Ducrot, 1987) para ilustrar a distinção que faz entre locutor e enunciador.

Na teoria narrativa, tem-se o narrador, correspondente, na teoria polifônica, ao locutor. Ambos estão em oposição, respectivamente, ao autor e ao sujeito falante empírico. Enquanto, na teoria de Genette, o autor inventa os acontecimentos, o narrador os relata.

Portanto, para Ducrot, a ancoragem da teoria polifônica se dá através de dois elementos: os vários locutores e as várias perspectivas que convivem num mesmo espaço enunciativo. Além desses elementos, um outro ponto de ancoragem para Ducrot, consiste na heterogeneidade do TOPOS, os diferentes lugares ocupados pelo sujeito da enunciação.

Esse percurso efetuado por Ducrot, em que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, indica, segundo Indursky (2000:77), *que não*

⁶ Para Jaqueline Authier-Revuz (1990), essa presença do outro sem que haja marcas visíveis marcadas, indicativas no discurso é denominada de heterogeneidade mostrada não-marcada; isso ocorre quando a presença do outro não é visível na linearidade do discurso no qual se insere.

apenas a concepção do que é Lingüística altera-se consideravelmente, mas sobretudo o entendimento do que seja língua transforma-se significativamente. A língua, nesse quadro teórico, abriga o sujeito e o outro, assumindo um caráter eminentemente dialógico.

Há, nos estudos de Bakhtin e de Ducrot, pontos de contato que nos levam a acreditar numa influência efetiva dos trabalhos do primeiro sobre os do segundo.

O discurso relatado direto é tratado pelos dois autores: para Ducrot, ocorre a presença de dois locutores distintos, podendo haver subordinação de um em relação ao outro; para Bakhtin, as vozes presentes no discurso direto são relacionadas à figura do “narrador” e do(s) personagem(ns). Dessa forma, pode-se relacionar o sujeito falante em Ducrot, ao autor, em Bakhtin; o narrador, em Bakhtin, corresponde ao Locutor de Ducrot; às personagens de Bakhtin corresponderiam, em Ducrot, aos demais locutores. Essas diferenças entre esses dois autores ocorrem em função da natureza do objeto que observamos estar em análise por eles: o texto literário em Bakhtin⁷ e a linguagem ordinária em Ducrot.

Para Bakhtin, o enunciado é um elo de união entre enunciados produzidos anteriormente e os enunciados que serão produzidos futuramente como resposta ao enunciado “elo”. E embora ambos os autores concebam o enunciado como uma materialidade lingüística, para Bakhtin, a fronteira de um enunciado coincide com a alternância entre os locutores, isto é, um enunciado apresenta um fim e um começo: antes e depois dele há o enunciado dos outros. A dialogia se dá entre enunciados completos, produzidos por diferentes locutores. Em função disso, Bakhtin relaciona as vozes do discurso direto a dois enunciados distintos, logo uma pertencente ao locutor de um enunciado, o narrador, e a outra voz pertencente ao locutor do outro enunciado, o personagem.

Ducrot desloca essa fronteira traçada por Bakhtin; para Ducrot, a alternância entre locutores se dá no interior de um mesmo enunciado. Para esse

⁷ Embora Bakhtin também tenha se ocupado, em seus trabalhos, do discurso cotidiano, no Brasil se conhece sobretudo os trabalhos desse autor que tratam do discurso literário.

autor, o enunciado traz consigo as marcas de sua enunciação, ou seja, a data, o produtor, os ouvintes desse enunciado estão presentes na sua significação.

Bakhtin não se interessa pelo momento em que o enunciado foi produzido; para esse autor, o que interessa é a história do enunciado que é produzida a partir de um posicionamento ideológico.

Assim sendo, Ducrot não assume a mesma perspectiva teórica que Bakhtin. Bakhtin concebe a linguagem a partir do materialismo histórico, ou seja, são as relações de trabalho e de produção que determinam as relações políticas e sociais, e essas relações são refletidas e refratadas pela língua. Para Bakhtin, a língua é a expressão do ideológico, ela é a mesma para todos, porém os valores (a significação) são influenciados por essas relações de classe: a língua não é neutra. Para Ducrot, a língua é vista como sistema no qual se manifestam os sentidos.

Dessa forma, também a concepção dada à significação do enunciado por esses dois autores não é a mesma; para Ducrot, o ponto de vista apresentado num enunciado está associado a um lugar, *topos*, fora da língua; para Bakhtin, esse ponto de vista está associado à ideologia que está diretamente ligada à instância econômica: aos modos de produção e à luta de classes.

Assim, para Bakhtin, a enunciação é de natureza social e ideológica; para Ducrot, a enunciação é vista como um acontecimento histórico, tomado no tempo: um ato único e irrepitível que se inscreve numa determinada instância enunciativa.

Entre esses autores podemos encontrar uma proximidade no que concerne aos diferentes pontos de vista, (para Ducrot) ou aos diferentes lugares sociais (para Bakhtin) presentes no enunciado, os quais, para Ducrot, nem sempre são assimilados ao locutor. Essa presença corresponde aos postulados bakhtinianos referentes à dialogia, ou seja, para Bakhtin não há enunciação sem troca, sem diálogo. Dessa forma, toda manifestação verbal é influenciada pelo ideológico, cada voz está sempre repleta das aspirações e avaliações dos outros, estando, pois, repleta da voz do outro.

Há, dessa forma, um redimensionamento necessário em relação à questão da polifonia, em Ducrot, e, com isso, o autor traz para os estudos lingüísticos uma outra concepção de língua e sujeito, distinta tanto da concepção saussuriana quanto da concepção benvenistiana da mesma forma que da concepção bakhtiniana: Ducrot, ao mostrar as diferentes vozes dentro de um mesmo enunciado, quebra a noção de unicidade do sujeito, apontando para a presença do sujeito e do outro na língua, e para a concepção de língua não-abstrata, mas para uma língua em processo enunciativo, ou seja, uma língua que comporta a dialogia.

1.2.5 Comparando as diferentes visões de um mesmo objeto de estudo

Como pudemos notar, cada um dos autores que examinamos apresentam sob uma ótica, e essa maneira de olhar para o seu objeto de estudo, a língua, conduz para concepções de língua bastante distintas.

Assim sendo, o objeto de estudo de Saussure é a língua homogênea, abstrata, isto é, que deve ser estudada como um sistema(morfológico, sintático e fonológico) virtual, regulado por leis internas. A execução desse sistema faz parte da fala, e, como essa execução não é homogênea, não é, para esse autor, passível de uma descrição científica, devendo, portanto ficar de fora dos estudos da língua. Os demais estudiosos examinados apontam para uma concepção de língua heterogênea, procuram, assim, mostrar um estudo da língua em uso, ligada a condições históricas de produção, as quais vão assumir diferentes sentidos de acordo com as diferentes concepções teóricas que examinamos.

Para Benveniste, a língua que faz parte do seu objeto de estudos, é uma língua em processo de enunciação, em execução, um objeto que Saussure deixou de fora de seus estudos. Benveniste estuda a presença da subjetividade na língua, isto é, seus estudos visam mostrar que alguns elementos da língua atestam a apropriação da língua por um sujeito ao produzir seu discurso. Esse autor estuda a língua no momento em que se dá sua apropriação por um

sujeito que institui-se como EU e institui seu interlocutor como TU. A língua faz parte da natureza do homem, é a forma que o indivíduo tem de interagir com o outro.

O objeto de estudo de Bakhtin, revela bem mais que a presença daquele que enuncia, como também a presença do outro, do qual esse enunciador retoma as intenções, pontos de vista, visão de mundo, para aderir a elas ou para refutá-las. A língua para Bakhtin é estudada como meio de veicular conteúdos ideológicos, as diferentes visões ideológicas dentro de uma sociedade de classes. Para esse autor a linguagem *reflete e refrata* a realidade, a língua é a mesma, mas os valores atribuídos aos signos é que variam, de acordo com as intenções dos locutores, com as relações e lutas dentro de uma mesma sociedade lingüística.

Para Ducrot, a língua é estudada dentro de uma perspectiva dialógica, polifônica, em que o sujeito é heterogêneo, isto é, ao enunciar, o sujeito retoma enunciados que foram produzidos e/ ou atualizados por outros sujeitos: os enunciadores (pontos de vista, as perspectivas) ou os locutores (aqueles que efetivamente atualizam esses pontos de vista). Em seus estudos Ducrot, procura mostrar que o sentido não é produzido apenas pela materialidade lingüística, mas, sobretudo pelo lugar de enunciação heterogêneo (revelado pelas diferentes vozes presentes no enunciado), a partir do qual o sujeito enuncia.

Na segunda parte do trabalho trataremos da concepção de língua para a Análise do Discurso, AD, a qual fundamenta nossa proposta de construção de um outro imaginário de língua na Escola.

Dessa forma, pudemos notar que o objeto de estudo (língua, fala, enunciação, discurso, etc.) fixado pelas diferentes teorias sobre a língua acarretará uma concepção específica de língua apresentada por esse campo teórico. E, acreditamos, que esta concepção de língua está diretamente relacionada a sua abordagem em aula, orientando a prática pedagógica do professor de língua materna, fato este que procuraremos examinar, na próxima seção, a partir das análises de diferentes instrumentos lingüísticos que se

encontram mobilizados por professores e alunos no discurso sobre língua na escola.

1.3 Os instrumentos lingüísticos e a construção do imaginário de língua na escola

Acreditamos que o imaginário de língua na escola se constitui a partir da *tecnologia* (Auroux, 1992:65) disponibilizada a professores e alunos. Em função disso, examinaremos, neste capítulo, alguns dos instrumentos lingüísticos que constituem essa tecnologia. Por tecnologia, Auroux (ibidem) compreende os *instrumentos lingüísticos* que descrevem e instrumentam uma língua, ou seja, a gramática e o dicionário. A esse processo de instrumentalização de uma língua, esse autor (Ibidem) denomina de *gramatização*.

Para Auroux (op.cit.:75), é a gramática que dá os *procedimentos gerais para se engendrar, decompor os enunciados* de uma determinada língua e, acrescenta, há um plano fixo presente nas gramáticas, um quadro a ser preenchido, em relação à descrição da língua e aos termos teóricos necessários para que se componha a primeira descrição de uma determinada língua. Esse plano é constituído, de acordo com esse autor (op. cit), a partir da transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas.

Esse fato, acreditamos, ocorreu com nossa gramática, já que ela se constituiu, num primeiro momento, com base na gramática portuguesa, e não como espaço a ser preenchido, mas com espaços já preenchidos, já prontos. Procuraremos verificar, então, em que medida essa questão aproxima ou afasta a língua da Escola da língua em funcionamento no Brasil.

Também acreditamos que, à semelhança da gramática normativa, outros instrumentos lingüísticos, produzidos especialmente para a Escola, constituem-se e povoam o universo lingüístico escolar. Esses outros instrumentos, mais comumente encontrados nos referenciais bibliográficos dos professores entrevistados, são as **gramáticas escolares** e os **manuais didáticos**, os quais também examinaremos em relação à concepção de língua que apresentam e em relação ao tratamento que dão à variação lingüística.

A seguir, então, realizaremos um percurso teórico em que pretendemos examinar a concepção de língua que se manifesta nos **manuais didáticos** e **gramáticas** citados como fontes de consulta pelos professores de Língua Portuguesa que entrevistamos. Dessa forma, pretendemos examinar os instrumentos a partir dos quais o professor constrói seu imaginário de língua materna e, conseqüentemente, seleciona o quê e como ensinar na aula de Língua Portuguesa.

1.3.1 A gramática normativa na querela da língua

Dentre as gramáticas normativas da Língua Portuguesa, escolhemos aquelas que são bastante citadas nas bibliografias das gramáticas escolares citadas pelos professores entrevistados e que são muito conhecidas no meio acadêmico como obras representativas da normatização da Língua. Em função disso, entendemos que essas gramáticas participam da fundamentação teórica do professor de Língua Portuguesa. Mesmo que esse embasamento não se dê de forma direta, ele ocorre através das gramáticas escolares que são mobilizadas pelos professores na preparação de suas aulas.⁸

Pesquisamos as seguintes gramáticas:

1. Gramática normativa da Língua Portuguesa - Rocha Lima (1984-24^a ed.);
2. Moderna gramática portuguesa - Evanildo Bechara (1974- 19^a ed. e 2003-37^aed.)⁹;
3. Gramática do Português contemporâneo – Celso Cunha (1976- 6^a ed.)

No quadro abaixo, apresentaremos a *concepção de língua* e de *variação lingüística* que encontramos nas gramáticas analisadas. Optamos por incluir esses dois temas, visto que muitos dos materiais examinados tratam da língua como um sistema homogêneo. Por essa razão, entendemos que seria

⁸ A escolha das gramáticas e livros didáticos para essa análise se deu em função da sondagem que fizemos com os professores, a qual citamos anteriormente cujas questões encontram-se no ANEXO 1, no final deste trabalho.

⁹ A gramática de Evanildo Bechara foi analisada em duas versões. Examinamos as versões de 1974 e a de 2003, a fim de constatarmos se houve alterações importantes na concepção de língua desse gramático, nesse espaço de tempo, de 29 anos, que separam uma e outra publicação.

interessante também examinar como esses instrumentos lingüísticos tratam das variações¹⁰ que ocorrem na língua. Ou seja, vamos examinar de que forma esses manuais e gramáticas dão conta da heterogeneidade lingüística, pois, de acordo com Auroux (1992:69), a gramática, ao estabelecer regras e normas para o *bom uso da língua*, reduz as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem. A isso esse autor (op.cit.:70) denomina de **lingüicídio**¹¹, e acrescenta que, para isso, a gramática trata sempre de uma língua homogênea, independente do espaço, das circunstâncias, dos locutores.

Procuraremos, então, analisar como as gramáticas tratam dessa questão que envolve um paradoxo entre a homogeneidade e variação lingüística, ou seja, como a gramática consegue apresentar, por um lado, uma concepção de língua homogênea a ser gramatizada (através de normas e regras), impondo, de acordo com Augustini (2005:68), *uma imobilidade à língua*. Por outro lado, observaremos como a gramática trata das questões relacionadas à variação que sofre essa língua, já que a variação se constitui num espaço, num ponto de fuga à regularidade imposta pela gramatização, uma transgressão à normatização.

GRADE 1	
LÍNGUA	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
<i>Língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada comunidade para permitir o exercício da linguagem entre os homens.</i> (ROCHA LIMA, 1984:4)	<i>A contribuição pessoal do indivíduo, manifestada na seleção, por ele feita, dos recursos que a língua subministra, é o que se chama em sentido lato- ESTILO (...) Mas, dentro da ampla coesão da língua cabem vários aspectos que se influem mutuamente, determinados não só pela situação cultural ou psicológica dos que usam dela, senão também pela ação de fatores geográficos ou sociais.</i> (ROCHA LIMA, 1984:4)

¹⁰ Trazemos o termo variação ou variantes lingüísticas de Tarallo (2005). Esse autor considera que uma comunidade lingüística não é homogênea, e que cada situação de fala é *heterogênea e diversificada*; assim sendo, a língua de uma determinada comunidade está constituída por **variantes lingüísticas** que são as diferentes formas de dizer uma mesma coisa, que a língua **falada** oferece. Tarallo (op.cit.) acrescenta que, ao contrário do que preconizava Saussure, essas variantes devem ser sistematizadas, ou seja, devem fazer parte do estudo da língua.

¹¹ Para Auroux (op.cit.:69), em um espaço lingüístico em que não se encontram intervenções tecnológicas (não descrito através de gramáticas ou dicionários), a liberdade de variação é muito grande.

<p>Entende-se por língua ou idioma o sistema de símbolos vocais arbitrários com que um grupo social se entende. (...) A língua não existe em si mesma: fora do homem é uma abstração, e no homem é o resultado de um patrimônio cultural que a sociedade a qual pertence lhe transmite. (BECHARA, 1974:23)</p>	<p>A língua espalhada por grande extensão de terra pode apresentar particularidades cujo conjunto caracteriza a língua regional (...) Mas dentro da diversidade das línguas (...) se sobrepõe um uso comum a toda área geográfica, fixada pela escola e utilizada pelas pessoas cultas: é o que constitui a língua geral, língua padrão ou oficial do país. (...) Estilística é um novo campo de estudos de linguagem que procura investigar o sistema expressivo que o idioma põe a serviço do falante e sua eficiência estética. (BECHARA, 1974:24-5)</p>
<p>O conjunto sistêmico de atos lingüísticos comuns considerados idênticos realizados numa comunidade lingüística e por ela comprovada na consciência de seus falantes (“ele fala como eu”, “o português dele é diferente do nosso”) se acha delimitado por uma linha ideal, imaginária, isoglossa, de modo que se pode definir língua: um sistema de isoglossas comprovado numa comunidade lingüística. (BECHARA, 2003:31)</p>	<p>uma língua histórica nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas (...) No espaço geográfico, constituindo os diferentes dialetos; (...) No nível sociocultural, constituindo os diferentes níveis de língua e estratos ou camadas socioculturais. (...) No estilo ou aspecto expressivo, isto é, em relação a diferentes situações do falar e estilos de língua. (BECHARA, 2003:37)</p>
<p>Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou. (CUNHA, 1976: 15)</p>	<p>Nenhuma língua permanece uniforme em todo o seu domínio, e ainda num só local apresenta um sem-número de diferenciações de maior ou menor amplitude. Estas formas características tomadas por uma LÍNGUA em determinadas regiões são os DIALETOS e FALARES. (...) DIALETO é “um sistema de sinais desgarrado de uma língua comum, viva ou desaparecida (...) FALAR é a peculiaridade expressiva própria de uma região e que não apresenta o grau de coerência alcançado pelo DIALETO. (CUNHA, 1976:16)</p>

Para Rocha Lima (1984), a língua é um sistema organizado, de relações opositivas, adotado por uma comunidade.

A diversidade lingüística, para esse autor, é tratada de duas formas distintas. A primeira refere-se à variação produzida de forma particular, individual, e tratada como **estilo**: a língua é executada por um indivíduo de acordo com sua feição ou seu temperamento.

A segunda forma de diversidade, Rocha Lima define como **dialeto**: línguas especiais de determinadas profissões, grupos ou classes sociais. Entre os dialetos, esse autor distingue: o *calão*, língua dos delinquentes, a fala das *classes mais baixas*, a qual, por exprimir, de acordo com esse autor (op.cit.:5), a vida dessas classes, é disfêmica, caracterizando-se pela utilização de termos chulos, pouco limpos; a *gíria*, criação de novas palavras ou de novas significações às palavras já existentes e, por fim, a língua *técnica ou profissional*, própria dos grupos sociais de cultura elevada.

Portanto, para esse gramático, a heterogeneidade da língua está relacionada a questões pessoais (estilo individual) e regionais (dialetos). Também inclui entre os dialetos, outras línguas (línguas especiais), que fogem ao padrão produzido pelas gramáticas e/ou o sistema das classes privilegiadas, entre elas, o *calão*. O *calão* é, então, definido, por esse autor como a *língua que foge ao padrão lingüístico*, sendo considerado como um outro sistema na língua, um sistema *de sinais marginal, desgarrado* que se constitui de termos chulos, ambíguos, que, por isso, foge ao sistema homogêneo que é sistematizado nas gramáticas como um sistema “modelo do falar e escrever bem”, isto é, “corretamente”, um sistema *higienizado*¹² das ambigüidades e da voz daqueles que estão excluídos da sociedade de consumo.

Do ponto de vista da AD, não há uma língua especial para cada classe social ou cultural, pois ela comporta em seu interior uma variedade de enunciados que podem ser associados a diferentes domínios de saber, à medida em que esses enunciados passam a constituir processos discursivos. Não há uma língua especial para cada um, mas os processos discursivos é que são diferenciados, pois refletem não só uma forma diferente, *estranha* a um padrão lingüístico, mas um outro modo de identificação, de ver o mundo. Assim sendo, a língua dos delinquentes, dos doutores, das classes mais baixas é a mesma, mas a maneira como esses sujeitos vão mobilizar essa língua para construírem seu

¹² O termo higienizado, referindo-se à língua sistêmica, trouxemos de textos (referidos na bibliografia desse trabalho) e das aulas da Prof. Maria Cristina Leandro Ferreira.

discurso é que varia, de acordo com a posição-sujeito e com sua identificação ou não a um determinado domínio de saber.

Evanildo Bechara (1974) apresenta uma concepção de língua diferente da concepção apresentada por Rocha Lima. Para Bechara, a língua sem a presença do homem é uma abstração e, no homem, a língua é o resultado da cultura transmitida pela sociedade a que esse homem pertence.

Esse autor trata da diversidade lingüística distinguindo: (1) língua *geral, padrão* ou *oficial*, que é a língua de uso comum de toda uma área geográfica; da (2) *língua regional*, que é uma língua que apresenta particularidades decorrentes de uma região.

Uma diferenciação entre as duas gramáticas de Bechara refere-se à diversidade lingüística. No primeiro texto, de 1974, esse autor trata da diversidade lingüística em termos regionais e fixa uma variante padrão se sobrepondo às demais variantes; por outro lado, esse gramático joga, também para a Estilística o estudo das variações *individuais*.

Já no texto de 2003, o autor apresenta entre as variações lingüísticas os **níveis de língua**, os quais estariam atrelados a questões socioculturais e mantém as considerações presentes no texto anterior no que se refere às variações regionais e individuais.

Nas duas edições que examinamos, notamos que a distância temporal entre elas se reflete nas atualizações da gramática de 2003. A concepção de língua é vista, na primeira, como um sistema de símbolos, um patrimônio cultural transmitido pela sociedade ao homem, o qual utiliza esse patrimônio para se comunicar, ao mesmo tempo em que ele é o resultado desse patrimônio. Já na edição atualizada (2003), a língua é vista como conjunto de atos lingüísticos realizados numa comunidade lingüística; aqui, então, aparece a noção de atos lingüísticos, entendendo-se os atos como manifestações da vontade de alguém. Pode-se notar que houve a introdução do homem, de um sujeito¹³ interagindo através da língua.

¹³ O sujeito produtor da linguagem é entendido aqui não como uma posição social, ideológica, mas como indivíduo, como homem que interage na sociedade através de um mesmo referencial lingüístico.

Nota-se também que, já na primeira formulação, Bechara diverge da concepção sistêmica de língua apresentada pelos outros gramáticos, ao considerar que, fora do uso, a língua é uma abstração científica.

A gramática mais atual de Evanildo Bechara, 2003, não entende, diferentemente do texto anterior, a língua como um sistema único, mas como vários sistemas compostos de diferenciações lingüísticas, as quais são apresentadas formando um conjunto de **isoglossas**, linhas ideais, virtuais que separam diferentes áreas dialetais.

O ensino de língua materna carece dessa reflexão sobre os diversos tipos de variantes da língua, não só as variantes dialetais ou socioculturais. Acreditamos que, mais próxima da Escola, está uma outra relação de diferenças lingüísticas que a sociolingüística, de acordo com Hamel (1988), denominou de **diglossia**, indicação de co-ocorrência de variantes de uma mesma língua, em que uma é considerada de maior prestígio social, variedade denominada **alta** e a outra variedade utilizada em ambientes menos formais, variedade **baixa**. Percebemos que essa diferença se apresenta, no ensino de língua materna, quando o aluno não reconhece a sua maneira de dizer na língua institucionalizada pela escola, pois a língua apresentada pelas gramáticas correspondente à variedade **alta** e a língua que o aluno pratica, pertence à variedade **baixa**.

Para Hamel (op.cit:52)¹⁴, essa relação denominada pela sociolingüística de **diglossia** é, antes, uma relação de *conflito lingüístico*, que se estabelece entre grupos diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais. Para esses grupos, a sua língua *pode transformar-se como objeto ou instrumento no ponto de cristalização mais evidente do conflito*. Ainda segundo Hamel (op. cit.), o fator determinante para que uma língua seja legitimada ou institucionalizada é o poder do grupo lingüístico a ela relacionado.

¹⁴ Para Hamel (op.cit.:51), a idéia de conflito lingüístico se contrapõe ao conceito de **diglossia**, pois esse termo, cunhado pela sociolingüística americana, sugere harmonia e estabilidade entre as línguas em contato. Para esse autor a relação que se estabelece entre os grupos diferenciados de língua é, antes, de luta e de contradição, já que são também diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais.

Essa reflexão parece-nos que possa ser relacionada ao *conflito lingüístico* que se produz entre a língua ensinada na escola e a língua praticada pelos alunos que, antes de estabelecer uma convivência harmoniosa, constitui-se numa tensão gerada pela institucionalização dessa e a negação daquela no âmbito escolar. A relação de conflito é silenciada nas gramáticas e nas escolas, as quais apresentam as diferenças lingüísticas como se houvesse uma convivência harmoniosa, sob a forma de diferentes níveis lingüísticos, os dialetos regionais, sem refletir sobre os sentidos que essas variações produzem no discurso e sem questionar por que algumas delas são silenciadas do discurso da escola.

Por outro lado, no que diz respeito à diversidade presente na língua, esses gramáticos são unânimes em tratar dessa questão a partir de fatores externos ou estilísticos, sempre relacionando-a ao sistema homogêneo da língua, o qual é constituído por uma língua modelo, um padrão, a partir do qual são estabelecidas regras. É dessa forma, retirando do sistema gramatical da língua as variações que nela ocorrem, que esses gramáticos conseguem manter a concepção de unidade lingüística. De acordo com Morello (2001:89), é na gramática normativa que está o ponto de ancoragem da tese da unicidade da língua.

Bechara (2003) foge aos fatos que expusemos no parágrafo anterior. Esse gramático entende que a língua é formada por vários sistemas, constituídos a partir de fatores geográficos, socioculturais ou estilísticos, ou seja, esses fatores não constituiriam diferentes níveis relacionados a um sistema único, mas vários sistemas de uma mesma língua.

Também examinamos as gramáticas de autoria de Celso Pedro Luft (1978) e Celso Cunha (1982) e verificamos que essas Gramáticas não explicitam uma concepção de língua. Elas apresentam um estudo descritivo das partes que compõem a gramática: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Celso Cunha apresenta, além do estudo descritivo da língua, um estudo minucioso da história, das origens da Língua Portuguesa bem como das variações dialetais dessa língua. Entendemos que é uma concepção de língua sistêmica que embasa o estudo desses autores.

Na gramática anterior, de 1976, também analisada, Celso Cunha define a língua como um sistema gramatical, pertencente aos indivíduos de uma determinada comunidade. A língua representa o meio através do qual essa coletividade concebe o mundo além de expressar a consciência de uma coletividade. Portanto, esse autor associa a língua à sociedade, à comunidade a qual pertence essa língua. Percebe-se que esse autor estabelece uma relação entre a língua e sua história: os indivíduos que falam essa língua, sua forma de constituição e institucionalização, e a evolução dessa língua.

Essa posição de Celso Cunha em relação à língua, e em especial à Língua Portuguesa, foi salientada por Mariani (1995). Essa autora analisa alguns artigos em que esse autor se posiciona contrário à política lingüística adotada no Brasil, trazendo como um dos argumentos o édito do Marquês de Pombal, do séc XVIII, que impôs às instituições religiosas ou escolares brasileiras o uso exclusivo da Língua Portuguesa. É a partir da análise dessa lei imposta pelo Marquês de Pombal, de acordo com Mariani (op. cit.), que Cunha critica a política do ensino da língua materna no Brasil, por estar atrelada aos modelos da Gramática de Portugal, pois a língua do Brasil apresenta especificidades e um contexto histórico que a difere da língua de Portugal. Além do que, acrescenta o autor, a presença da língua portuguesa, no Brasil, não se deu de forma espontânea ou natural. Assim, esse autor defende a vinculação da gramática da língua à comunidade à qual essa língua pertence.

Com relação à diversidade lingüística, para esse gramático (op. cit.:6), as modificações que a língua sofre são decorrentes de aspectos geográficos e históricos. Segundo ele, há alguns sinais, denominados dialetos, que se constituem em estruturas lingüísticas que concorrem com outras estruturas existentes na língua. Porém os dialetos, para esse autor, não alcançam a *categoria de língua*. Esse gramático trata apenas das variações que são oriundas do fator geográfico, deixando de abordar variedades outras decorrentes de fatores socioculturais, as quais são consideradas pelos demais gramáticos quando tratam da diversidade.

Observamos que a maioria das gramáticas normativas examinadas, ao tratar das diferentes formas de dizer, atribui essas variações a fatores considerados externos à língua. Tratam, ainda, de uma língua abstrata, mesmo falando em níveis e diferentes sistemas, pois o sistema lingüístico permanece abstrato, ponto de vista do qual discordamos, pois acreditamos que a língua só tem existência, em discurso e em uso, a língua só produz efeitos de sentido, se considerado seu contexto de produção/interpretação. Dessa forma, pode-se concluir que esses fatores não são exteriores à língua, mas constitutivos da língua.

Por outro lado, esses gramáticos, ao desviarem para o campo da **estilística**¹⁵ as diversidades lingüísticas, acabam por simplificar uma relação complexa de identificação do sujeito com sua língua, a qual só acontece à medida que o sujeito se inscreve numa determinada posição-sujeito, dentro de um domínio de saber (aquilo que pode/deve ser dito ou não pode/não deve ser dito). É a partir dessa posição que o sujeito constrói o seu discurso e produz, a partir dos efeitos de sentido que se instauram nesse discurso, sua relação com o mundo que o cerca.

Tratando da questão da *Identidade lingüística escolar*, Orlandi (1998:206) diz que são os gramáticos que definem uma política do ensino de línguas, isto é, são as gramáticas que definem o que deve ser ou não ensinado a respeito da língua, fato esse que pudemos constatar a partir da fala de alguns professores que entrevistamos, os quais parafraseiam, em suas falas sobre a concepção de língua, as idéias de língua como instrumento de comunicação e como código, que decorrem das gramáticas examinadas acima:

● *Língua é um conjunto de palavras, expressões ou frases que o falante utiliza para se comunicar (professor A)*¹⁶;

¹⁵ De acordo com Augustini (2005:75) o uso estético-expressivo da língua constitui-se numa justificativa plausível, um abono para uma transgressão autorizada.

¹⁶ Apresentaremos as falas dos professores que responderam à nossa pesquisa, identificando-os como professor A, B, C, etc.

- *Língua é a maneira como um povo se expressa* (professor B);
- *Língua é um código para elaborar a comunicação entre falantes. Está em constante transformação e possui vários dialetos. Varia de acordo com a classe social e a escolaridade* (professor C).

Também observamos a atualização de enunciados preconstruídos provenientes do discurso das gramáticas normativas (em relação à ênfase no ensino de regras e normas pertencentes a um referencial de língua “cultura”), no que diz respeito à concepção do professor sobre o ensino de língua materna, ou ainda, sobre a função do professor de língua materna. Dentre as afirmações mais significativas destacamos:

- *...Principalmente para as pessoas se conscientizarem que existe uma forma de falar e uma forma de se escrever aquilo que foi dito* (professor B, sobre a importância do ensino de língua materna);
- *A função do professor é permitir que o padrão se mantenha por longos períodos* (professor C);
- *Acho que cobrar gramática é indispensável, mas é muito importante que se mostre a aplicação prática do que se ensina. ...o professor de Português é responsável por trabalhar a escrita do texto, interpretação, além, claro, dos conteúdos gramaticais.* (Professor D);
- *... como meio de comunicação e entendimento entre pessoas, ... direcionando o olhar do aluno para o vestibular, ou seja, para o formal* (professor E).

No trabalho intitulado *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*, de Evanildo Bechara (2004)¹⁷, o autor reflete sobre a crise do ensino de língua materna na escola: os livros didáticos, a opção por uma determinada modalidade e o conteúdo a ser trabalhado nessas aulas.

Para esse autor (op. cit.), nem as aulas tradicionais que centram seus esforços no trabalho com a gramática normativa, nem as aulas que valorizam a língua coloquial em detrimento da norma culta, conseguem cumprir a

¹⁷ Gostaríamos de esclarecer que consultamos a 11ª edição, de 2004, do referido livro, porém a data da 1ª ed. é anterior à publicação da gramática de Bechara (2003) que analisamos.

função que o ensino de língua materna deve ter: levar os alunos a ler, interpretar escrever e conhecer a história de sua língua.

Bechara (op. cit.) aponta essas duas formas de conceber a aula de língua materna que citamos acima como uma forma de opressão, pois não permitem ao aluno ter liberdade de conhecer e escolher qual a modalidade ou variedade lingüística mais adequada à sua mensagem, ao seu discurso.

Uma língua histórica, para esse autor, não é constituída por um sistema uno e homogêneo, mas por vários sistemas, entre os quais o sistema da língua funcional¹⁸ culta (*adquirida*) e o sistema que representa a língua funcional coloquial (*natural*): *O ensino da língua funcional culta é válido como o ensino de uma modalidade adquirida que vem juntar-se (não se contrapor imperativamente) a outra transmitida - a modalidade coloquial ou familiar.*(BECHARA, op. cit.:16).

Cabe ao ensino de língua materna, de acordo com esse autor, transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua: reconhecer e usar de forma eficiente a língua consiste em usar a modalidade adequada a cada situação.

Ainda de acordo com esse autor (op. cit.:49), o ensino de gramática deve passar de normativo à descritivo, ou seja, o ensino da língua deve se basear na descrição do sistema lingüístico que o aluno já conhece, além de destacar os elementos fundamentais dos sistemas lingüísticos para após denominar e definir as categorias a que pertencem esses elementos; o ensino de língua materna deve estar centrado, antes de tudo, *no desenvolvimento do pensamento e apto desempenho de suas competências lingüísticas receptoras e produtivas.*

Através da reflexão sobre diferentes sistemas lingüísticos, de acordo com Bechara (ibidem), o aluno irá desenvolver e aperfeiçoar uma *consciência lingüística e estética e compreender o universo do outro.*

Como podemos notar, mesmo sendo autor de uma gramática normativa, Evanildo Bechara entende que a aula de língua materna e a gramática

¹⁸ Língua Funcional é definida, nessa obra de Bechara (2004), como um corpus homogêneo e uniforme que representa cada uma das variedades de uma determinada língua: cada *variedade* representando uma mesma realidade *sintópica* (regional), *sintrática* (sociocultural) e *sinfásica* (estilística).

normativa não são coincidentes, ou seja, a aula de língua materna não pode estar centrada somente na *modalidade culta*, a qual se baseia apenas na gramática normativa. Esse autor não nega, porém, a importância dessa *modalidade* na aula de língua materna, mas não com exclusividade. Essa maneira de conceber o ensino de língua rompe com a tradição de o ensino de língua estar atrelado apenas ao ensino da gramática normativa e passa a ser entendido, de acordo com Bechara (op. cit.), como *educação lingüística*, portanto abrangendo as outras *modalidades* de língua.

Acreditamos que essa visão de língua está mais próxima de considerar o saber lingüístico do aluno e, com isso, trazer esse saber para a sala-de-aula. No entanto, essa concepção de língua ainda está longe de ser uma realidade visto que o ensino de língua materna na escola ainda é concebido como descrição de regras e normas de bem falar e bem escrever. E isso não passou despercebido ao professor “D” que constata haver uma grande dificuldade do aluno em entender essas normas referentes à língua materna, tal como são estudadas na escola. Esse professor entende que essas dificuldades se dão em função da adequação dessas regras e normas gramaticais à gramática portuguesa e não à língua praticada no Brasil:

●*Explico também que a língua segue um conjunto de regras, muitas seguindo o uso padrão de Portugal o que faz com que nossa língua pareça tão difícil de aprender (professor D).*

Para Indursky (2002), as gramáticas, ao descreverem normas de *bem falar*, o fazem baseando-se numa língua **imaginária**¹⁹, ideal, *forjada* à imagem da língua culta praticada em Portugal, mas não correspondendo à norma culta praticada no Brasil (embora os brasileiros que dominam a norma culta acreditem estar praticando a mesma língua praticada em Portugal). Decorre daí a dificuldade apresentada pelas pessoas em fase de aquisição das normas e regras da língua portuguesa, pois essas regras não correspondem àquelas que regulam

¹⁹ Indursky traz de Orlandi (1988:28) as noções de **língua imaginária** e de **língua fluída** a fim de contrastar a Língua Portuguesa apresentada pelas gramáticas e a língua praticada no Brasil.

a língua com a qual elas se deparam no seu dia-a-dia e nem mesmo nas situações de formalidade em que essa língua é praticada.

Indursky (op. cit.) diz que a língua praticada no Brasil é uma língua que ainda é **fluída**, é uma língua cuja norma foge bastante às descrições gramaticais, cujo processo de gramatização é diferente do processo de gramatização²⁰ da língua que se fala em Portugal.

Para Orlandi (2002:23), no Brasil e em Portugal se fala a mesma língua *mas se fala diferente*, pois essas línguas significam diferentemente: há uma distinta materialidade histórica que separa o sistema simbólico do Brasil e de Portugal. Para essa autora, há diferença entre o Português do Brasil e o Português de Portugal pois o processo de historização do português nesses dois países se deu de forma diferente, tanto em relação à história de formação desses países quanto à história da gramatização de suas línguas escritas: enquanto que o Português de Portugal se formou a partir do latim e do romance, o Português do Brasil se formou a partir do latim escrito, da língua **Geral** (a língua praticada no Brasil nos séculos XVI e XVII) e do Português de Portugal escrito.

Segundo Mariani (2001:99-124), a hegemonia da Língua portuguesa no Brasil e a conseqüente política de homogeneização da língua praticada aqui tem início no século XVII, com a fundação das Academias Literárias e do documento intitulado Diretório dos Índios, promulgado em 1757, pelo Marquês de Pombal, o qual impôs aos habitantes do norte do Brasil o uso do Português como única língua falada no Brasil e ensinada nas escolas. Esse fato se deu em função de que, nessa época, no Brasil, as línguas faladas eram o português brasileiro e a língua geral, em detrimento da língua do colonizador. Dessa forma, a imposição do português de Portugal, *língua do príncipe*, como única língua do Brasil, determinou o desaparecimento da língua geral e das línguas indígenas, porém, de acordo com essa mesma autora (op. cit.:111), *as raízes desse português-brasileiro continuaram produzindo efeitos no dizível possível...* Entendemos que é esse português brasileiro, que ainda resiste ao

²⁰ Orlandi (1998:211) traz de Aurox (1992) a noção de gramatização de uma língua: o momento em que uma determinada língua passa a ser estudada a partir de *instrumentos lingüísticos* (gramática, dicionários, vocabulários).

português do colonizador, que está presente na prática lingüística brasileira mas distante da concepção de Língua Portuguesa das escolas brasileiras²¹.

Para Mariani e Souza (1994:43-51), as normas da Língua Portuguesa, apresentadas pelas gramáticas ainda constituídas à imagem e semelhança das normas da Língua Portuguesa de Portugal, significam que houve um apagamento de tudo que corresponde à identidade lingüística do povo brasileiro. Ou seja, as contribuições para a nossa língua, que resultaram das demais línguas que constituíram a nação brasileira, tais como as línguas indígenas e africanas, são consideradas pelas gramáticas, de modo geral, como desvios à norma da Língua Portuguesa, os *brazileirismos*.

De acordo com Orlandi (2002.:27-28), a grande diferença entre essas duas realidades lingüísticas, a língua de Portugal e a língua praticada no Brasil, não é uma diferença visível (diferentes sotaques e rodeios sintáticos) mas é uma diferença em relação aos diferentes processos de significação *inscritos em sua materialidade lingüístico-histórica*. Como essa diferença não é visível, recobrem-se, pela materialidade lingüística comum, processos discursivos diferenciados, mantendo-se assim a ilusão de unidade em relação à língua do Brasil e à língua de Portugal.

Para essa autora (ibidem), os fracassos em relação à aprendizagem escolar são consequência desse fato, já que os alunos não estão inscritos no mesmo processo histórico da língua que aprendem na escola e a que praticam diuturnamente: *aquilo que não faz sentido em relação à história do sujeito ou à história da língua do sujeito não cola*. Dessa forma, o estudo da língua na escola, ao limitar-se à perspectiva gramatical, que apresenta uma

²¹Essa idéia de afastamento entre o português brasileiro e o português de Portugal esteve presente, de acordo com Orlandi (2007), como uma das consequências da Independência do Brasil, nas gramáticas produzidas no século XIX. Porém, de acordo com essa autora (op. cit.), a partir de 1900, o cenário é outro: o objetivo das gramáticas passa a ser o de realizar uma separação entre aqueles que conhecem e os que não conhecem as normas e regras da língua formal, isto é, estabelecendo uma separação entre aqueles que sabem e os que não sabem usar a “língua corretamente”. E, acrescenta que, a partir da constituição das Normas Gramaticais Brasileiras (1959), há uma homogeneização das terminologias utilizadas nas gramáticas e então o saber sobre a língua passa a ser tarefa do lingüista. Ao gramático cabe, então, definir o que pertence ou não à norma da língua.

língua *imaginária* diferente da língua *fluída* praticada em seu país, produz dificuldade para esse aprendiz frente à escrita.

Assim, esse silenciamento, nas gramáticas, em relação a uma realidade lingüística diferente entre Brasil e Portugal, e conseqüente legitimação de uma norma estranha, estrangeira ao falante brasileiro, produz uma distância entre aquilo que o aluno brasileiro pratica e aquilo que esse aluno estuda na escola, já que a escola atualiza, no ensino da língua materna, o mesmo saber sobre língua apresentado pelas gramáticas.

Essa unidade em relação à Língua Portuguesa conseqüentemente estabelece uma diversidade: aquilo que foge à norma culta construída com base na língua praticada em Portugal é considerado uma variedade lingüística, a qual, dependendo da aceitação por uma determinada elite cultural, é considerada ou não como pertencente aos estudos gramaticais; quando essa diversidade lingüística faz parte desses estudos, é geralmente tratada como regionalismo, língua técnica, estilo... Logo, é a língua praticada no Brasil é tratada, nas gramáticas, não como uma *norma do bem falar*, mas como diversidade cultural, social e econômica em relação à norma da língua praticada em Portugal.

É essa distância entre aquilo que se pratica e aquilo que se estuda que faz com que o ensino centrado na língua *imaginária* torne-se muito abstrato, de tal forma que há uma dificuldade, um bloqueio quando o aluno tem de se expressar de maneira mais formal.

Adequar o dizer a uma situação discursiva formal exige muito mais do que decorar regras de falar/escrever bem. É preciso entender o processo histórico de cristalização dessas regras: a língua não é homogênea e não existe uma forma hegemônica nessa língua, ao contrário, em determinadas situações discursivas é mais adequado utilizar uma dada forma de dizer e não outra.

Antes de decorar regras, o que deve ser observado, a nosso ver, é como funcionam as estruturas lingüístico-discursivas da língua (incluindo-se nessas estruturas as diferentes formas de dizer) para produzirem diferentes efeitos de sentido, a fim de que o aluno possa adequar o seu dizer à situação

discursiva que se apresenta, e, principalmente, refletir sobre as diferentes possibilidades de dizer que a língua apresenta.

1.3.2 As gramáticas escolares: uma reprodução das gramáticas normativas?

Após examinarmos as Gramáticas Normativas e Descritivas, instrumentos lingüísticos por excelência, no dizer de Aurox, procederemos ao exame da concepção de língua apresentada pelas Gramáticas Escolares destinadas ao Ensino Médio, as quais se constituem em livros que apresentam regras gramaticais e exercícios relacionados a essas regras. No nosso entender estas Gramáticas constituem a igual título instrumentos lingüísticos à disposição dos professores.

O critério de seleção desses livros se deu em função de essas gramáticas constituírem-se numa importante fonte de consulta bibliográfica, pelos professores, na preparação das aulas de Língua Portuguesa, conforme pesquisa anteriormente referida. Esse material é, também, bastante acessível ao professor já que é amplamente divulgado para apreciação dos professores de Língua Portuguesa, pelas editoras. Essas gramáticas não só reproduzem regras e normas extraídas da gramática normativa, como apresentam exercícios para a fixação dessas regras .

Analizamos as seguintes gramáticas escolares:

1. Gramática aplicada aos textos – Ulisses Infante (1995) ;
2. Gramática ilustrada – Hildebrando André (1993);
3. Gramática: teoria e exercícios – Paschoalin e Spadoto (1996);
4. Gramática escolar – Faraco e Moura (1999).

No quadro que segue, apresentaremos a concepção de **língua** para cada um desses autores, bem como sua concepção de **variação lingüística**.

LÍNGUA	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
<p><i>Língua</i> é (...) um sistema de signos convencionais usados pelos membros de uma mesma comunidade. (...) Como a língua é um patrimônio social, tanto os signos como as formas de combiná-los são conhecidos e acatados pelos membros da comunidade que a emprega. Podemos dizer que a língua é um verdadeiro “contrato” que os indivíduos de um grupo social estabelecem. Acatados os termos desse contrato, a comunicação está garantida. (INFANTE, 1995:18-9)</p>	<p>Individualmente, cada pessoa pode utilizar a língua de seu grupo social de uma maneira particular, personalizada, desenvolvendo assim a fala. (...) Esse modo particular de empregar a língua portuguesa é sua fala (...) Dentro desse extenso universo (lingüístico) há também variações que não são decorrentes do uso individual da língua, mas sim de outros fatores. Esses fatores podem ser: (...) geográficos(...) sociais(...) profissionais(...) situacionais(...) Falar ou escrever também implicam profundas diferenças na elaboração de mensagens. A tal ponto que acabam surgindo dois códigos distintos, cada qual com suas especificidades: a língua falada e a língua escrita. (INFANTE, 1995:19-20)</p>
<p><i>Língua</i> é o sistema de signos vocais de uma comunidade. (...) Os signos de uma língua substituem os objetos e os representam. (...) O conjunto de signos forma a língua – um verdadeiro código social à disposição dos indivíduos da comunidade, para a comunicação. Um código criado pela própria comunidade e que espelha a sua cultura e se transforma num importante fator de unidade nacional. (ANDRÉ, 1993:1)</p>	<p>Cada indivíduo seleciona, no código da língua, os elementos que lhe convém, conforme seu gosto e sua necessidade, de acordo com a situação, o contexto, sua personalidade, o ambiente sócio-cultural em que vive, etc. Dessa maneira, dentro da unidade da língua, encontramos uma expressiva diversificação, nos mais variados níveis de fala: infantil ou adulta, coloquial ou formal, comum ou literária, etc. (ANDRÉ, 1993:1)</p>
<p>A língua é um tipo de linguagem. É a única modalidade de linguagem que utiliza palavras. Língua é a linguagem verbal utilizada por um grupo de indivíduos que constituem uma comunidade. A língua é um “ conjunto de sons e ruídos combinados com os quais um ser humano, o falante, transmite a outros seres humanos, o ouvinte ou ouvintes, o que está em sua mente: emoções, sentimentos, vontades, ordens, apelos, idéias, raciocínios, argumentos e combinações de tudo isso”.²² (FARACO & MOURA: 1999:16)</p>	<p>De acordo com a gramática normativa, só é válido o nível culto da língua, isto é, aquele empregado, geralmente pela imprensa escrita, pela elite social e econômica. O falar regional ou caipira é considerado errado, desvio que deve ser evitado para que a língua não se degenera.(...) a gramática descritiva não leve em conta o conceito de “certo” ou “errado”(...)De acordo com essa concepção de gramática, existe apenas linguagem adequada ou inadequada ao contexto.(...)Neste livro, pretendemos apresentar não só as regras básicas da gramática normativa, como também exemplos em que o uso efetivo da língua em jornais, revistas e obras literárias não segue essas normas. (FARACO & MOURA: 1999:19)</p>
<p>A palavra é um símbolo criado pelo homem para representar o mundo. O conjunto de palavras comuns a uma determinada sociedade forma a língua. (...) A língua é um fenômeno social à disposição das pessoas que compõem uma comunidade. (...) A fala é a</p>	<p>Níveis de fala são as diferentes manifestações do falante em diferentes situações. A fala coloquial é usada em situações familiares ou espontâneas. (...) A fala formal, ao contrário, é usada em situações menos espontâneas, quando não há intimidade entre os falantes,</p>

²² Os autores trazem aqui, em destaque, a concepção de língua apresentada por Antônio Houaiss (sem indicação bibliográfica).

<i>utilização da língua pelo falante. (PASCHOALIN & SPADOTO: 1996:27)</i>	<i>havendo preocupação com o vocabulário e as regras da gramática. (PASCHOALIN & SPADOTO: 1996:27)</i>
---	--

As Gramáticas Escolares analisadas apresentam a mesma concepção saussuriana de língua que observamos nas gramáticas normativas, ou seja, entendem a língua como um sistema de signos lingüísticos constituídos por duas faces: um significante e um significado . Os signos lingüísticos têm, para André (1993), a função de substituir e representar os objetos.

Achamos que essa definição não é adequada àquilo que entendemos em relação às palavras. Do ponto de vista da AD, as palavras não têm a função de substituir ou representar os objetos, como se houvesse uma relação transparente e direta palavra-coisa, pois as palavras não são neutras, elas sempre produzem efeitos de sentidos, ou seja, estão sempre associadas à história em que estão inseridas, a um determinado domínio de saber. Dessa forma, elas não representam *a priori* nenhuma idéia ou objeto desvinculado de um contexto discursivo, isto é, os diferentes efeitos de sentido dessa palavra são atualizados de acordo com o domínio de saber ao qual essa palavra é associada. De acordo com Paul Henry (1990:80-89), a relação da palavra com o significado e com as suas possíveis referências é intermediada pelo imaginário, constituída pelo ideológico e estabilizada por um discurso.

Observamos, também, algumas particularidades nessas gramáticas. Hildebrando André (op. cit.) considera a língua como um código; Ulisses Infante (1995) vê a língua como um patrimônio social, cujo contrato deve ser acatado pelos indivíduos a fim de garantirem a comunicação; para Faraco e Moura (1999), a língua é um tipo de linguagem, transmissão do pensamento, possibilidade de comunicação; para Paschoalin & Spadoto (1996), a língua é um fenômeno social à disposição das pessoas que compõem uma comunidade.

A língua é vista, nessas gramáticas, como um sistema abstrato, cujas regras apontam para seu padrão culto, o qual, uma vez adquirido pelo aluno, garante-lhe o estatuto de “saber a língua”. O saber de que se utilizam as

peças para se comunicarem naturaliza e atualiza um preconstruído: o estudo da língua se dá a partir das regras e normas da gramática normativa.

Quanto à questão da diversidade lingüística, Infante (op. cit.), faz menção à dicotomia saussuriana *língua* e *fala* a fim de tratar dessa questão. Assim, a *língua* permanece como um sistema abstrato, enquanto que cabe à *fala* o “resíduo” (que é a variação lingüística) que não tem lugar no sistema da língua. O que deve e pode ser estudado é a língua. A variação, como resíduo, fica em um segundo plano, sendo apenas registrada sua existência.

O *fenômeno individual* produz variações em relação ao sistema padrão, por isso, não tem lugar como estatuto de língua a ser estudado na escola. A língua é o essencial a ser estudado. A variação remete ao acessório, e por isso não precisa ser estudada. Trata-se de um transbordamento (Agustini,2004) das regras, como é legitimado em obras literárias, não pode ser silenciado pelas gramáticas que constroem um lugar de observação de onde se pode dizer de maneira diferente, transgredindo as regras do sistema homogêneo da língua. Essa diversidade é, então, denominada de estilo individual e é estudada pela estilística, em forma de figuras de linguagem, sentido conotativo, etc.

Para Agustini (op. cit.:37),

enunciar como particularidades de construção e/ou figuras de ... sintaxe e/ou noções de estilística os desvios escusáveis, as transgressões às regras gramaticais, é ainda instituir um mecanismo de legitimação para o discurso da gramática, posto que os reporta ao domínio da língua literária.

Infante (op.cit.) também apresenta um outro tipo de variação, em relação ao sistema “padrão”, o qual é decorrente de fatores culturais, sociais, geográficos etc. Um outro tipo de diversidade apresentada é em relação à língua escrita (a qual pertence ao sistema padrão) e a língua falada. Na opinião desse autor, elas constituem dois *códigos distintos*. Entendemos que, aqui, código seja, não só uma referência às diferenças entre os signos, mas também à diferença no conjunto de regras, constitutivo de uma e de outra modalidade de

língua. Essas variações (produzidas por fatores *externos* ao sistema da língua, ou por um *código* estranho a esse sistema), da mesma forma que as variações individuais, que se afastam do sistema padrão, são reconhecidas em sua existência, mas, por afastarem-se do sistema padrão, também não alcançam o estatuto de língua a ser estudada na escola.

Também para André (1993) a língua é um sistema abstrato, homogêneo, o qual é selecionado pelos indivíduos, de acordo com fatores individuais ou sociais (a situação, o contexto etc.) , um *código social*. A unidade da língua é mantida, pois esse autor, bem como Paschoalin & Spadoto (1996), atribui à fala a possibilidade de diversificação verificada dentro da unidade do sistema.

Esses autores, citados acima, apresentam, diferentemente do que encontramos até então, a denominação de *níveis de fala*, para substituir o que era tratado, nas gramáticas anteriormente analisadas, como níveis de língua.

Se os níveis de língua constituíam margens, em relação a um sistema central, padrão, os níveis de fala constituem resíduos não adequados ao sistema gramatical da língua. Assim, para os autores das gramáticas escolares, a diversidade, por ser da ordem da execução do sistema lingüístico (como no exemplo saussuriano, em que a execução da música não modifica sua essência, a qual permanece sempre a mesma), não afeta a unidade da língua. Como é o sistema da língua que é estudado na escola, a exclusão da diversidade fica, mais uma vez, justificada e patenteada.

Provavelmente, o que seja afetado em toda a execução, tanto da língua quanto da música, seja o sentido produzido, numa e noutra execução. Dito de outro modo: tanto a música quanto a língua têm sua existência atrelada à produção de efeitos de sentidos (tanto uma língua, quanto uma música que não signifiquem não têm razão de existência) e esses efeitos são constitutivos da música e da língua, as quais são enriquecidas em sua diversidade de sentidos.

Já Faraco e Moura (1999) não tratam da diversidade de forma direta, ou seja, não se posicionam em relação ao assunto e apresentam a diversidade lingüística a partir da diferenciação entre dois tipos de gramática: a gramática normativa e a gramática descritiva.

Assim, a diversidade lingüística é apresentada de duas formas distintas, segundo a gramática normativa e a gramática descritiva. A primeira leva em conta aquilo que é certo ou errado em relação a um padrão culto; a segunda considera as diferentes formas de dizer como adequadas ou não adequadas ao seu contexto de produção.

Após essa definição, esses autores (1999:20) justificam o estudo da gramática normativa na escola. Nesse ponto, são apresentados os *níveis de linguagem (do coloquial ao culto)* e os autores dizem que, como o nível coloquial já é dominado pela criança quando esta entra na escola, cabe a ela apresentar-lhe o nível culto da língua, através da gramática normativa, a qual, segundo eles, ajudaria também a conhecer a língua em seu funcionamento e forma.

Em relação ao *uso efetivo* da língua, esses autores se propõem a trazer exemplos em que as regras e normas descritas pela gramática normativa não são cumpridas. Acreditamos que essa proposta seja uma forma de começar a se pensar e introduzir no discurso escolar a questão das variações, das diferenças entre a língua que o aluno pratica e as normas da língua estudada na escola, o que, ao nosso ver, pode representar uma abertura de um espaço de reflexão para que a escola entenda como aula de língua materna não só o estudo da gramática normativa mas um espaço de questionamento sobre a língua praticada (*fluída*) no Brasil e a língua (*imaginária*) apresentada pela gramática normativa.

Acreditamos que, mesmo com essa proposta de introduzir no estudo de língua algumas rupturas em relação às normas gramaticais, esse autores justificam a exclusão da diversidade lingüística dos estudos da língua, à medida que optam pelo trabalho com a gramática normativa. Essa opção, conseqüentemente, aponta para um caminho em que a língua se constitui num sistema abstrato homogêneo, a partir do qual se pode reconhecer aquilo que é certo (que pertence ao sistema da língua) e aquilo que é errado (que não pertence a esse sistema gramatical), o estudo das rupturas referentes a esse sistema normativo, aparece, nessas Gramáticas Escolares, como um estudo paralelo, de

um outro sistema lingüístico periférico sempre comparado a um centro, uma língua *padrão*.

Este novo caminho, aberto através da proposição de apresentar exemplos de diversidade lingüística, ainda atualiza o ponto de vista das gramáticas examinadas na seção anterior, segundo o qual é preciso dar um estatuto central para o ensino da norma gramatical culta (aquela praticada em Portugal a qual se constitui, em nosso entender, numa língua **imaginária**) a fim de que o aluno possa, segundo Faraco e Moura (op. cit.), conhecer o funcionamento da língua padrão.

Para De Nardi (2005)²³, olhar a língua como um sistema gramatical homogêneo contribui para um estranhamento dessa língua, por parte do falante :

Levar o estudante a substituir sua língua materna por um código lingüístico que lhe é estranho, por uma metalinguagem que nada diz de si ou de sua língua, com a qual não se identifica, é tornar estranho para ele o que antes era familiar, transformando-o num estrangeiro de sua própria língua...

Acreditamos que essa simplificação, decorrente do enquadramento do estudo da língua em um sistema imaginariamente homogêneo, contribua para um empobrecimento do ensino da língua materna, à medida que o estudo dessa língua abstrata exclui da escola a língua com a qual o aluno se identifica e, através do qual, se relaciona com o outro.

Fica muito difícil, para esse aluno, falar de um determinado lugar, com uma língua que é, imaginariamente, do outro, de um outro *nível*, de um outro *registro* e, até mesmo, de um outro *sistema* que a escola reconhece como fonte de saber sobre a língua. É necessário que a concepção de língua na escola assuma uma dimensão mais ampla, em que o aluno possa reconhecer a diversidade lingüística como possibilidade de dizer própria de sua língua, e que

²³ Esse texto de Fabiele de Nardi foi proferido no II SEAD (Seminário de Estudos em Análise de Discurso no Brasil) no Simpósio Temático 7: Língua. Esse Seminário ocorreu no período de 31 de outubro a 04 de novembro de 2005, na UFRGS. Tivemos acesso ao referido texto através de *site* na Internet: www.discurso.ufrgs.br/sead em 11/01/2006.

pode ser por ele apropriada ou não, de acordo com a posição-sujeito em que ele, como aluno, está inscrito.

1.3.3 Os manuais didáticos e a língua na escola

Dando prosseguimento à nossa pesquisa, examinaremos, agora, os livros e manuais didáticos referidos pelos professores de Língua Portuguesa na pesquisa anteriormente mencionada. Esses livros didáticos são tomados aqui como instrumentos lingüísticos produzidos especificamente para a Escola.

Esses instrumentos lingüísticos são as principais fontes de consulta e, muitas vezes, as únicas fontes, utilizadas por professores e alunos no Ensino Médio, conforme é possível constatar a partir da entrevista realizada. Isso se deve ao fato de que o Livro Didático²⁴, de acordo com Souza (1999:27), tem um funcionamento que lhe confere uma imagem de autoridade de *verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada*.

Essa imagem se constrói, segundo Grigolletto (1999), a partir de fatores como: homogeneização das atitudes, fato que se pode observar no que se refere à adequação das respostas dos alunos em relação às respostas propostas no livro destinado aos professores; e, também, através da naturalização e repetição das formas e estruturas dos capítulos e dos exercícios recorrentes na maioria dos MD.

A fórmula desses MD, de acordo com Grigolletto (op. cit.), se for bem sucedida, ou seja, se o MD for bem vendido, servirá de modelo para os demais manuais, fato que podemos constatar, pois, na maioria dos manuais que analisamos, a estrutura e a seqüência dos capítulos é praticamente a mesma em todos os manuais: um capítulo de reflexão sobre a língua, e questões referentes à variação lingüística, elementos de comunicação e outros assuntos relativos a fatos da língua que não estão presentes na gramática normativa; a seguir, uma descrição gramatical, seguindo a ordem estabelecida pela gramática normativa:

²⁴ Também trataremos o Livro Didático ou Manual Didático, neste tese, como MD.

fonologia, morfologia e sintaxe, acompanhada de exercícios retirados de revistas, jornais, romances, propagandas, charges ..., tudo isso apresentado sob uma forma gráfica bastante atraente (imagens coloridas, originais, etc.) .

Ao professor cabe, então, de acordo com Souza (1999), a reprodução daquilo que está no MD, quando o seu papel deveria ser o de analista desse instrumento. O professor se inscreve, dessa maneira, como assujeitado ao saber que o MD reproduz como aquilo que pode e dever ser dito na aula de Língua Portuguesa e isso vai, então, basear todo o fazer pedagógico.

A diferença entre esses manuais e as gramáticas que analisamos anteriormente está no fato que esses manuais apresentam vários tipos de exercícios, não só exercícios relacionados à aplicação direta das regras gramaticais, mas exercícios relacionados à teoria da análise e produção textual, além de estudos sobre a teoria da literatura, entre outros. Nosso interesse continua focalizado na **concepção de língua** que os autores desses livros mobilizam.

Examinamos os seguintes manuais didáticos:

1. Português: literatura, redação, gramática - Marina Ferreira (2004);
2. Português: língua e literatura - Maria Luiza Abaurre et alii (2002);
3. Português: literatura, produção de textos & gramática – Samira Y. Campedelli e Jesus Barbosa Souza (2002);
4. Português: novas palavras – Emília Amaral et alii (2000);
5. Português – João Domingues Maia (2003).

No quadro que segue, procuramos mostrar a concepção de língua e de variação lingüística apresentada por esses autores.

GRADE 3	
LÍNGUA	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
<i>As palavras revestem idéias e sentimentos, permitindo que possam ser explicitados. Por meio da palavra é que as comunidades humanas têm transmitido, de geração a geração, os conhecimentos, os comportamentos e valores que constituem a sua cultura. A linguagem verbal apresenta uma</i>	<i>Toda língua comporta vários registros, utilizados conforme a necessidade de quem quer se comunicar. Cada registro tem características próprias e pode funcionar bem em situações comunicativas apropriadas. (...) As diferenças de linguagem são uma espécie de distintivo ou emblema dos</i>

<p>estrutura bastante complexa: além de representar todos os objetos, permite sua análise, caracterização e interligação com outros conceitos(...) As palavras são signos lingüísticos. Estes têm por finalidade representar os seres e objetos e são compostos de duas faces..... (FERREIRA, 2004:21)</p>	<p>grupos e, nesse sentido, colaboram para constituir sua identidade²⁵. (...) a gramática reconhece a variante culta como modelo de bem falar e escrever. Pertencente à classe de maior prestígio social, essa variante é divulgada pelas escolas, pelos livros científicos e literários...(FERREIRA, 2004:36-37)</p>
<p>Pode-se(...) definir linguagem como um sistema de signos capaz de representar (...) significados básicos que resultam de uma interpretação da realidade e da construção de categorias mentais que representam os resultados dessa interpretação. (...) Dentre os exemplos de linguagem é importante destacar as línguas naturais (...) que são sistemas de signos lingüísticos. (...) Os signos lingüísticos são os elementos de significação nos quais se baseiam as línguas.(...) a linguagem (...) é uma arena onde se degladiam intenções e expectativas opostas. Palco de ambigüidades, de duplos sentidos de implícitos, por vezes até de silêncios disfarçados de palavras ... (ABAURRE, 2002:1 -3)²⁶</p>	<p>... Essa diferenciação no interior de uma mesma língua é perfeitamente natural e decorre do fato de que as línguas naturais são sistemas dinâmicos e (...) sensíveis a fatores como (entre outros) a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto. (...) Todas as variedades constituem sistemas lingüísticos (...) adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais de suas comunidades.(...) Um dos aspectos mais conhecidos da variação lingüística é a diferenciação que caracteriza os (...) dialetos ou variedades regionais. (...) Por registros lingüísticos ou variações de estilo entendem-se as variações (...) relacionadas aos diferentes graus de formalidade... (ABAURRE, 2002:6)</p>
<p>...os falantes e ouvintes de uma mesma língua observam um número não pequeno de regras – mil a mil e quinhentas é uma estimativa já admitida-, ao falarem e ouvirem. Tais regras constituem um sistema (...) É a esse sistema que se dá o nome de gramática de uma língua... (HOUAISS, citado por Emilia AMARAL- 2000:323)²⁷</p>	<p>Toda pessoa que fala um determinado idioma conhece as estruturas (regras) gerais de funcionamento dele. Isso não significa, no entanto, que todos os falantes de uma língua a utilizem de maneira rigorosamente uniforme. Existe um grande número de fatores (como a idade, o grupo social, o sexo, o grau de escolaridade etc.)que interferem na maneira individual que o falante tem de se expressar. Dizemos, por isso, que em um idioma ocorrem variações lingüísticas. (AMARAL, 2000:323)</p>
<p>Linguagem (...)é qualquer meio usado para a transmissão de uma mensagem, isto é, para comunicar. (...) Língua é um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral e escrita de uma coletividade. A língua existe em estado potencial, armazenada na memória coletiva e nos textos gravados e escritos. A ação ou faculdade de utilização da língua</p>	<p>Uma língua não é falada de maneira idêntica pelos seus usuários. (...) Além das variações regionais, a língua varia conforme a época, a classe social, o nível de instrução, a faixa etária, a situação de comunicação etc. (...) A esses tipos de variedades dá-se o nome de registros. (...) O papel da escola é transmitir padrões referentes ao uso da escrita e da fala em situações formais, sem esquecer,</p>

²⁵ A autora traz essa citação sobre variação lingüística de Maria Bernardete M. Abaurre e Sírio Possenti, retirada do livro *Vestibular da Unicamp: Língua Portuguesa*, publicado em São Paulo pela editora Globo em 1993.

²⁶ Também examinamos a edição de 2005 desse manual, no qual não constam algumas das definições de linguagem que apresentamos na grade referencial 3.

²⁷ Essa é a única alusão à língua que esse manual apresenta, ou seja, a concepção de língua é trazida, juntamente, com a concepção de gramática, através de uma citação de Antônio Houaiss.

denomina-se fala . (MAIA, 2005:13)	<i>contudo, as variedades históricas, regionais, sociais e outras, como as condicionadas pelo grau de escolaridade, pela faixa etária, pelo momento, pela situação etc. Esses padrões referem-se ao uso da norma de maior prestígio sociocultural, isto é, a norma culta ou norma padrão. (MAIA, 2005: 12-3-4)</i>
---	--

Na grade 3, deixamos de examinar o manual de autoria de Samira Campedelli e Jesus Barbosa Souza porque não apresenta nenhuma concepção de língua, mas concepções sobre a linguagem. Para esses autores, é a partir da linguagem que se pode falar em sentido, sujeito, variedades, níveis ou padrões de linguagem. Ou seja: eles escapam à concepção de língua advinda das gramáticas examinadas na seção 1.3.1 e nos demais manuais analisados na presente seção.

Os manuais examinados seguem o mesmo critério de escolha das gramáticas escolares, ou seja, acreditamos que a utilização desses livros pelos professores se dê em função de que são livros de fácil acesso e, além disso, constituem-se em fontes de consulta atualizada (em relação aos vestibulares e aos exames de avaliação do ensino médio), confiável, por estarem em consonância com as regras apresentadas pela gramática normativa. Esses manuais apresentam exercícios criativos e, graficamente, bem elaborados (apresentam letras de cores e tamanhos diferenciados, esquemas, desenhos, charges, histórias em quadrinho e uma separação física entre os assuntos relacionados à gramática, produção textual e literatura). Eles têm como objetivo tornar a exposição dos assuntos tratados didática e atraente.

Ao examinar a concepção de *língua* que esses autores apresentam na introdução do ensino de gramática, notamos que alguns deles, mais exatamente Maia e Abaurre, apresentam a mesma concepção de língua. Para esses autores, a língua (ou língua natural) é um sistema de signos, os quais estão constituídos de duas faces: um significante (face sonora ou gráfica) e um significado (face conceptual). Percebe-se, pois, que eles concebem a língua como o fez Saussure.

Esses autores divergem, no entanto, com relação à concepção de *linguagem* apresentada. Para Maia (2005), a *linguagem* é o meio utilizado para

a transmissão de uma mensagem, para comunicar algo através de um código, sendo a *língua* um desses códigos. Essa mesma concepção é atualizada por alguns dos professores que entrevistamos:

Língua é um código usado para elaborar a comunicação entre falantes. (professor C)

Já para Abaurre (2002:4), a *linguagem* não é informação

*é , antes de tudo, uma **atividade** do **Sujeito**, um lugar de interação entre os membros de uma sociedade, que podem usá-la tanto para revelar como para esconder suas verdadeiras intenções (...) Mais do que simples usuários de um código do qual lançam mão em caso de necessidade de “comunicação” com seus semelhantes (...) as pessoas (...) devem ser vistas como atores de um drama que se desenrola continuamente no palco da vida, em situação de interlocução as pessoas definem papéis (...) ou lugares discursivos em constante alternância pelos interlocutores ...*

Se, para Maia, a linguagem é um meio de comunicação, deixando claro que confunde a *língua* e a *linguagem* com código, para Abaurre, a linguagem está diretamente relacionada ao sujeito produtor dessa linguagem, o qual, mais do que apenas comunicar, quer interagir através da linguagem com seus interlocutores, revelando ou escondendo suas intenções, interferindo na linguagem e, também, sendo modificado por ela. Abaurre aproxima-se do referencial teórico ao qual nos filiamos, a Análise do Discurso, à medida que apresenta a língua constituída por ambigüidades e silêncios, fatores desconsiderados pela maioria das teorias da linguagem, e também pelos autores dos livros didáticos que examinamos até o momento. Entretanto, Abaurre se afasta da concepção discursiva à medida que apresenta o sujeito da linguagem como portador de intenções. Na AD, o sujeito constrói o seu discurso a partir de um lugar social, no qual está inscrito. Esse sujeito é inconscientemente assujeitado a uma posição inscrita num determinado domínio de saber, ou seja, ele atualiza efeitos de sentidos a partir desse domínio. Por conseguinte, a autora associa questões da AD a um conhecimento que vem da Pragmática.

Achamos interessante ressaltar que essa autora considera como uma das funções da linguagem representar significados os quais resultam de uma interpretação da realidade. Essa função da linguagem faz-se presente, como pudemos observar, em praticamente todas as falas dos professores entrevistados, à medida que esses professores consideram que o ensino da língua, ou os livros didáticos, devem estar centrados na produção e interpretação de textos como forma de propiciar, através da linguagem, uma reflexão sobre o mundo, como por exemplo:

...Escolher um livro que tenha textos atuais que sejam do interesse dos alunos, com atividades de interpretação e produção textual (professor A); (o ensino de língua deve dar) ênfase na produção e leitura (professor C); Procuo fazer trabalhos de produção textual que estimulem a criatividade. Eles (os alunos) tendem a, se não forem estimulados, escrever apenas sobre a realidade deles. Acho o processo de imaginação, importantíssimo, poder falar sobre algo que nunca viu, sobre mundos imaginários, etc. (professor D); Levar o aluno a interpretar melhor o mundo que o cerca e a participar mais criticamente, lendo, redigindo, falando, etc. (professor M).

Observamos ainda que, embora apresente uma concepção de linguagem mais abrangente em relação aos demais manuais analisados, a autora faz uma separação entre língua e linguagem. Para essa autora, a linguagem é uma faculdade própria dos seres humanos, a qual é capaz de representar significados básicos, através de um sistema de signos; já a língua é considerada como uma das diversas formas de linguagem, isto é, a língua é a forma da linguagem que se manifesta através de signos lingüísticos.

Sobre essa distinção língua/linguagem com a qual nos deparamos em boa parte dos livros examinados, Paul Henry (1992) observa que ela foi produzida a partir do corte saussuriano que separa aquilo que é da ordem da língua daquilo que é da ordem da execução da língua, a fala. Para esse autor, essa separação entre um objeto de conhecimento (a língua) e um objeto real (a linguagem) efetuou-se sobre uma contradição, já que o objeto do conhecimento só

passa a ter existência a partir de um objeto real; ou seja, a língua como objeto de estudo só pode ser apreendida no momento em que é atualizada em um discurso, isto é, em funcionamento.

Para Henry (op. cit.:194-5), *da linguagem nada escapa à língua, nada é exatamente sem relação com a língua*. Logo, a distinção não está entre a língua e a linguagem já que não se pode encontrar a língua desprovida de sujeito e de sentido (elementos que foram associados ao domínio da linguagem), mesmo no momento em que é produzido um recorte para fins de estudo; esse recorte se dá a partir da língua em uso, produzindo efeitos de sentido. Assim sendo, a língua se constitui a partir desses elementos que foram considerados, por Saussure e seus seguidores, exteriores a ela e por isso de uma outra ordem, a ordem da linguagem.

Do ponto de vista da AD, a distinção não estaria entre língua e linguagem mas entre língua e discurso. De acordo com Michel Pêcheux, citado por Henry (op. cit.:31), a língua é a base material (constituída não só pelas sistematicidades fonológicas, sintáticas, morfológicas mas também por sujeito e por efeitos de sentido) a partir da qual são construídos os diferentes processos discursivos. Cabe ressaltar que, embora pareçam próximos, linguagem e discurso não podem ser confundidos já que a linguagem é concebida como execução da língua, e o discurso é concebido, na perspectiva apresentada por Pêcheux e citada por Henry, como prática social (histórico-ideológica) da língua.

Embora estabelecendo oposição entre língua/linguagem, a concepção de língua apresentada por Abaurre representa um avanço se comparada às concepções de língua encontrada nos demais manuais escolares, pois os equívocos, os duplos sentidos e os silêncios, para essa autora, também fazem parte da língua. Acreditamos que, dessa forma, esteja sendo ampliado o imaginário de língua que permeia o ambiente escolar, já que esse imaginário estava, até então, construído a partir de uma concepção de língua sistêmica, homogênea, a qual observamos na maioria dos manuais que examinamos.

Notamos que esses livros e as gramáticas mais recentes (as duas últimas) centram o tema *língua/linguagem* nos padrões ou variantes

lingüísticas, assunto sobre o qual há uma certa unanimidade, à medida que todos os autores pesquisados reconhecem que:

- a) há uma variante ou variedade padrão ou culta da língua;
- b) a gramática normativa se ocupa dessa variante;
- c) a língua apresenta outras variantes condicionadas por aspectos sociais, geográficos, situacionais etc., as quais foram excluídas do estudo da Gramática Normativa;
- d) essas outras variantes não devem ser encaradas como um erro produzido na unicidade sistêmica da língua, mas como uma variação dessa língua, a qual vai produzir uma diversidade externa ao sistema e determinada por fatores tais como sujeito, situação etc. Essa variação, sendo externa, não altera a qualidade do sistema que se mantém uno, intacto. Dessa maneira, o julgamento, do tipo certo e errado em relação à norma padrão, cede espaço para a adequação ou não à situação de uso da língua.
- e) Para dar conta da heterogeneidade lingüística, eles fazem uma separação entre aquilo que é da ordem da língua, o homogêneo, e tratam das diversidades lingüísticas ao nível da fala, do discurso (entendido como linguagem) e do estilo.

Acreditamos que esse fato é preponderante, pois revela uma postura crítica, assumida, nesses manuais, em relação à postura mantida pelos métodos e manuais tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, que vigoraram por muitos anos e que consideravam “certa” apenas uma manifestação da língua: a língua das classes privilegiadas, a língua culta. Tudo que estivesse fora das regras e normas da língua padrão era considerado “errado”.

Para Tarallo (2005), como uma comunidade lingüística não é homogênea, e cada situação de fala é *heterogênea e diversificada*, a língua **falada** dessa comunidade está constituída por **variantes lingüísticas** que são as diferentes formas de dizer uma mesma coisa; para esse autor, ao contrário do que

preconizava Saussure, essas variantes podem/devem ser sistematizadas, ou seja, devem integrar o estudo da língua. Assim sendo, na aula de Língua Portuguesa pode-se não só refletir, por exemplo, na questão da invariabilidade do advérbio *meio*, preconizada pela gramática, mas também refletir sobre os efeitos de sentido construído pelos usos em que esse advérbio aparece flexionado.

Já Possenti (1985) diz que não existem variantes lingüísticas, pois as várias formas de dizer não se constituem em sinônimas umas das outras, pois produzem diferentes efeitos de sentido; tampouco uma forma é derivada de outras formas já existentes e nem há formas que devam ser consideradas superiores a outras. O que existe, para esse autor, são formas coexistentes, **variedades**, as quais podem ter sido emprestadas de outra já existente e sofrer adaptações, da mesma maneira como ocorre entre línguas diferentes. Desse ponto de vista, o autor concebe as variedades não como erros, em relação a uma forma superior, mas como **diferenças** dentro de uma mesma língua.

Mesmo fugindo da cultura do **certo e errado**, notamos, ainda, uma certa resistência nos manuais analisados, em relação à heterogeneidade da língua, relegando para um outro plano, o plano da linguagem e da fala (dialeto, padrão, nível, variante...), tudo aquilo que foge a uma língua ainda considerada sistêmica e homogênea. O estudo das variações, na maioria dos manuais examinados, não ultrapassa a seção ou capítulo destinado a teorizar sobre a concepção de língua; todos demais capítulos ou seções desses manuais, tratam de uma língua padrão, homogênea. Porém, o reconhecimento das demais variantes lingüísticas já representa um grande avanço para o ensino de língua na escola, tanto o reconhecimento de uma variedade lingüística, como também as reflexões trazidas, em alguns desses manuais, sobre o preconceito lingüístico em relação a algumas dessas variantes.

Alguns dos livros e gramáticas analisados, ao longo do capítulo sobre língua, passam a conceituar gramática e a justificar o ensino do padrão culto de língua por ser este o de maior prestígio, ou, ainda, outros autores, como Marina Ferreira (2004), consideram importante para o aluno conhecer as manifestações e transformações da língua através da leitura de livros, revistas e

jornais. Assim, as variantes consideradas passíveis de serem examinadas na escola são apenas aquelas provenientes das camadas elitizadas da sociedade.

Também procuramos observar nos Livros Didáticos os comandos dos exercícios por eles propostos, a fim de verificar se há coerência entre o que esses manuais preconizam em relação à variação lingüística, no capítulo destinado às reflexões sobre a concepção de língua, e o trabalho efetivo com a língua, nos exercícios formulados e propostos por esses manuais.

Assim, selecionamos de cada Livro Didático examinado alguns comandos de exercícios acompanhados da respectiva concepção de variação lingüística, a qual já apresentamos, anteriormente, na grade 3, às páginas 75-76 desta tese :

RECORTE 1 - MD: Português – João Domingues Maia (2003).

SD 1

... o papel da Escola é transmitir padrões em situações formais - sem esquecer contudo as variedades... (Maia, 2005:12-3-4)

SD 2

Reescreva as frases abaixo efetuando a concordância **cabível** (p. 322- ex. 3)

Sd 3

Relacione as orações que não apresentam **erro** de concordância... (p.333- ex. 2)

Sd 4

A concordância está **correta** somente na frase: (p.352- ex. 20)

RECORTE 2 - MD: Português: novas palavras – Emília Amaral et alii (2000)

Sd 5

Existe um grande número de fatores (como a idade, o grupo social, o sexo, o grau de escolaridade etc.) que interferem na maneira individual que o falante tem de se expressar. Dizemos, por isso, que em um idioma ocorrem variações lingüísticas. (Amaral, 2000:323)

Sd 6

Reescreva as frases empregando a forma verbal **correta** (p. 407-ex. 15)

Sd 7

Identifique e transcreva a passagem em que ocorre **erro** de concordância verbal (p. 468-ex. 3a)

SD 8

O emprego **incorreto** de formas verbais (...) é muito comum, tanto na língua oral como na escrita. Esse tipo de erro acontece até mesmo em publicações em que há preocupação com a correção gramatical, como é o caso do jornal *Folha de São Paulo*, do qual se extraíram as frases a seguir: (...) a. Identifique, em casa item, a forma verbal **incorreta** e faça a **correção**. (...) (p. 408-ex.19)

RECORTE 3- MD: Português: língua e literatura - Maria Luiza Abaurre et alii (2002)

Sd 9

Essa diferenciação no interior de uma mesma língua é perfeitamente natural e decorre do fato de que as línguas naturais são sistemas dinâmicos e (...) sensíveis a fatores como (entre outros) a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto. (...) Todas as variedades constituem sistemas lingüísticos (...)

Sd 10

Explique por que a concordância está **errada** e reescreva o trecho de acordo com a regra (p. 181 ex. 3)

Sd 11

Transcreva o trecho que apresenta **incorreções** na regência verbal (199-ex. 3a)

Sd 12

Redija-o **corretamente** (p.199 ex. 3b)

RECORTE 4- MD: Português: literatura, produção de textos & gramática – Samira Y. Campedelli e Jesus Barbosa Souza (2002)

Sd 13

Reescreva com a forma **conveniente** de superlativo absoluto sintético (p. 464- ex. 5)

Sd 14

Qual a frase em que há **erro** de concordância? (p. 580- ex. 16)

Sd 15

Assinale a alternativa em que as concordâncias verbal e nominal estão **corretas** (586-ex. 5)

RECORTE 5 – MD: Português: literatura, redação, gramática - Marina Ferreira (2004)

Sd 16

Toda língua comporta vários registros, utilizados conforme a necessidade de quem quer se comunicar. Cada registro tem características próprias e pode funcionar bem em situações comunicativas apropriadas. (...) **As diferenças de linguagem são**

uma espécie de distintivo ou emblema dos grupos e, nesse sentido, colaboram para constituir sua identidade.
(FERREIRA, 2004:36-37)

Sd17

Corrija as frases em que há **erro** nas formas verbais .(p. 243-ex)

Sd 18

Observe a **inadequação** quanto à concordância verbal na frase:
(p. 459- ex. 6)

Sd 19

Reescreva as frases, substituindo os complementos verbais pelos pronomes pessoais oblíquos **convenientes**: (p.474- ex. 5)

Pudemos observar, a partir das sd acima que, no discurso dos Livros Didáticos analisados, a posição-sujeito presente nas reflexões sobre a língua (**sd 1, 5, 9 e 16**) é divergente em relação à posição-sujeito presente nas demais **sd**, que representam os comandos. Essa divergência aponta para duas FD divergentes, isto é, uma posição-sujeito aponta para um sentido de língua heterogêneo (sd 1, 5, 9 e 16) enquanto que a outra aponta para um sentido de língua homogêneo. Isso é indicativo de um sujeito dividido entre diferentes concepções de língua, o que aponta para a contradição do discurso dos MD.

Já nas demais sd, que representam o comando dos exercícios, percebemos uma posição-sujeito inscrita num saber que aponta para uma língua homogênea, já que, em cada enunciado, há uma marca lingüístico-discursiva, destacada negrito, que atesta essa concepção de língua, à medida que reforça o sentido de que há uma forma lingüística correta, adequada em relação a outras formas . Assim sendo, esses vocábulos e expressões **erro, correto, corretamente, incorreta, uso impróprio, forma conveniente, inadequação, incorreções, errada, cabível** apontam para uma língua homogênea, que só admite uma forma, uma maneira de bem dizer/ bem escrever.

Pode-se questionar, então, **incorreto, impróprio, inadequado...** em relação a quê? Essa questão fica indeterminada no discurso porque há nele implícito um discurso preconstruído de que a gramática apresenta regras e normas da Língua Portuguesa definindo como deve ser o funcionamento dessa língua (padrão, culta, de prestígio, das camadas sociais altas), que formas devem ser consideradas **certas** em detrimento de outras variantes (consideradas erradas, fora do padrão, próprias às camadas sociais iletradas, incultas).

Por não ser explicitado, na maioria dos MDs, um complemento, explicitando em **relação a quê?**, é estabelecido esse parâmetro **certo, errado, adequado, conveniente, próprio** etc., é atualizado esse preconstruído, esse discurso transversal que legitima o discurso das regras gramaticais e da gramática normativa como modelo, padrão único a ser considerado em relação ao bem falar/bem escrever e estigmatizando, no mesmo movimento, outros modos de dizer.

Esse padrão lingüístico é aquele praticado pelas classes de maior prestígio social e econômico, próprio da elite cultural, enquanto que as outras variantes são associadas às classes desfavorecidas, aos iletrados, analfabetos, pobres. Esse sentido assim construído faz com que o padrão lingüístico da gramática normativa adquira um valor de verdade, de aceitabilidade e legitimidade em relação aos demais, que são, como vimos nos enunciados analisados, desconsiderados, silenciados.

Em relação a essa questão, Gnerre (1985:4) afirma que o valor que é dado a uma variante lingüística está ligado ao prestígio, ao poder, à autoridade econômica e social de seus falantes. E acrescenta que, ao ser associada à escrita, uma variedade passa a ter maior importância do que as outras, já que é essa variedade que será usada para transmitir *informações de ordem política e cultural*.

Assim, em função da situação econômica e social, os grupos de maior prestígio passaram a ter sua variedade lingüística mais rapidamente ligada à escrita, logo associada a uma variedade padrão e, a partir daí, essa variedade passa a ser normatizada, portanto, legitimada, reconhecida e aceita como a

variedade culta, padrão de uma língua. Para esse autor (op. cit.:7), é a associação à escrita e à tradição gramatical que ocasiona uma separação profunda entre a variedade culta ou padrão das demais.

Dessa forma, se no capítulo destinado às definições de língua e de variedade lingüística há a atualização de um discurso de língua heterogênea²⁸, nos enunciados que representam o comando dos exercícios há um apagamento dessas outras possibilidades, dessas outras variedades, e o discurso de uma língua homogênea é atualizado. Assim, tudo o que não se enquadra nesse padrão lingüístico, construído através do discurso da gramática normativa, é considerado errado, inculto, inadequado, inconveniente...

Em outros comandos de exercícios, nesses MD, encontramos marcas que apontam para um discurso heterogêneo em relação à língua, porém entre essas variedades, há uma que é considerada hegemônica em relação às demais. Vemos aí uma outra posição-sujeito inscrita em uma FD que registra a variação, ao mesmo tempo que identifica uma variedade-centro (principal, mais importante) e outras variedades “margens”. Essa posição pode ser identificada por expressões como **língua culta, norma culta escrita, padrão culto**.

Podemos ver essas marcas nos seguintes enunciados:

Sd 20

Entre as orações abaixo, indique aquelas que contrariam a **norma culta escrita**: (Maia, p. 312- ex. 3)

Sd 21

Nas orações abaixo, a regência dos verbos não está de acordo com a **norma culta** ... (Maia, p. 344-ex. 3)

Sd 22:

²⁸ O sentido heterogêneo de língua está também presente, nesses MD, no capítulo destinado à metalinguagem. Esse sentido de língua é construído a partir de um saber que aponta para uma língua que comporta algumas variantes, as quais têm seu uso regulado, determinado pelo contexto em que se dá a produção oral ou escrita.

Explique porque a pergunta de Jon não obedece aos padrões da **norma culta**. Faça a correção necessária. (Amaral, p. 477- ex. 3b)

Sd 23

Essa frase utiliza uma estrutura de língua coloquial, desviando-se da norma culta (Amaral, p. 477- ex. 4)

Sd 24

Esse conhecimento é necessário à **escrita padrão**... (Abaurre p. 159- ex. 4b)

Sd 25

Reescreva-os (os trechos com *problemas* na construção anterior, constantes no exercício anterior) de forma a adequá-los à **norma culta**. (Abaurre, p. 220- ex. 5a e 5b)

Sd 26

Quais frases apresentam inadequação relativa à concordância? Reescreva-as, adequando ao **padrão culto** da língua. (Ferreira, p. 459- ex. 3)

Sd 27:

Torne as seguintes frases adequadas ao **padrão culto** da língua. (Ferreira, p. 474- ex. 4)

Os determinantes discursivos **culta**, **padrão**, **culta escrita** apontam para outras variedades lingüísticas, para um discurso de heterogeneidade lingüística, o qual admite outras possibilidades de dizer que não só a norma culta, porém essas possibilidades não se enquadram num centro lingüístico, numa variedade de maior prestígio, hegemônica, a qual admite os determinantes discursivos **padrão** (modelo de bem falar/escrever) e **culta** (própria daqueles que têm um conhecimento das normas e regras veiculadas pela gramática normativa).

Conforme vimos nas análises desses enunciados, a noção de culto ou de cultura está diretamente ligada à cultura acadêmica, como se, em outros espaços de práticas lingüísticas, não houvesse cultura.

Assim, a cultura passa a ser associada a uma variedade definida por regras e normas construídas pela gramática normativa. As demais variantes não são legitimadas como culturais, como se essas variantes não fossem associadas, ligadas a uma história, a um sentido, a um sujeito ideológico, cuja posição-sujeito num determinado discurso se dá a partir de determinadas condições de produção, as quais vão estar adequadas a uma determinada variante lingüística, que não será necessariamente a variante formal (*culta, padrão...*)

São excludentes do mundo da escola essas outras variantes, assim como essas outras posições-sujeito que fogem ao padrão que a escola considera culto; essas variantes são silenciadas, sob a égide da não-cultura, daquilo que não oferece nada a saber, a ser conhecido e refletido na escola.

Acreditamos que as questões relativas à cultura são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de língua, pois a posição do professor em relação à noção de cultura e em relação à discussão entre o que é e o que não é cultura, em relação à cultura do outro (do aluno) influencia sobremaneira à concepção de língua a partir da qual esse professor vai fundamentar sua prática pedagógica.

Em estudo sobre a questão da cultura em relação ao ensino de língua estrangeira na escola, De Nardi (2007:72) afirma que uma determinada cultura passa a ser considerada aceita, verdade inquestionável à medida que passa a ser *engessada* sob a forma de estereótipo, cujo funcionamento se dá pela fixidez dos sentidos, que os cristaliza, sob a forma de um saber que representa aquilo pode e deve ser dito na escola sobre língua, o qual passa então a ser naturalizado como um sentido evidente. É através desse saber estereotipado que são construídos os objetos de conhecimento na escola: aquilo que deve e o que não deve pertencer ao discurso escolar; no caso do ensino de línguas, o que é e o que não é a língua da escola .

Essa forma estereotipada de cultura cristaliza-se sob a forma de enunciados preconstruídos (de que a língua normatizada pela gramática é a língua culta), os quais vão tangenciar outros discursos que, mesmo não reproduzindo esses preconstruídos no fio do discurso, permitem, através de determinadas marcas lingüístico-discursivas (**culta, padrão, culta escrita**), a atualização desses preconstruídos - dos estereótipos que cristalizam esse imaginário de língua *culta* presente na Escola.

De Nardi (op. cit.:70), retomando as idéias de Homi Bhabha, sobre o funcionamento do estereótipo no discurso do colonizador e do colonizado, aponta duas maneiras contraditórias do funcionamento do estereótipo: idealizando um dos elementos como o *ideal, o normal, originário, o lugar da verdade* e o outro identificado como o *oposto, incomum, ameaçador, incomodamente adverso e anormal*.

O funcionamento do estereótipo é apresentado por essa autora (op. cit.:72) a partir da visão lacaniana da estereotipia, pela qual o estereótipo funciona num processo de identificação que se dá à medida que ocorre um apagamento, ilusório, do outro e das diferenças: *Esse apagamento se produz pela repetibilidade do discurso, repetição do mesmo que vai fixando uma verdade aceita e inquestionável... Torna-se cada vez mais fácil reproduzir essas verdades estereotipadas que não carecem de comprovação...Repeti-las apresenta-se como um cômodo movimento de reconhecimento do outro e de afastamento desse lugar...*

Podemos associar o funcionamento do estereótipo à questão da cultura do ensino de língua materna na Escola, àquilo que é considerado ou não cultura em relação à língua. O estereótipo de língua ideal, normal é, então, conferido à língua formal; às demais variedades cabe o clichê do anormal, oposto, adverso. A repetição de que a língua formal é a língua ideal, cristalizou no discurso escolar esse imaginário de língua hegemônica, que encontramos nos MD, especificamente nesses enunciados que analisamos, os quais reproduzem o estereótipo de língua ideal (culta), língua formal, aquela com a qual os alunos “devem” identificar-se.

Como essas verdades estereotipadas, preconstruídas não precisam ser comprovadas²⁹, as outras variedades vão sendo enquadradas nas margens naquilo que está fora do padrão e da cultura: *é a língua daqueles que não sabem falar, dos sem cultura*, o **outro** do qual os alunos devem afastar-se, pois toda variedade que foge a um padrão **culto** remete a um padrão não-culto, praticado por aqueles que ignoram a variante hegemônica .

De acordo com De Nardi (2007:60), do ponto de vista antropológico, não existe sujeito sem cultura, *todas as manifestações de um determinado sistema têm o seu valor*. Acreditamos que na aula de língua materna, o professor precisa levar isso em conta para deslocar esse estereótipo de que há os sem-cultura (aqueles que desconhecem a língua normatizada) e os que têm cultura (aqueles que conhecem as regras gramaticais). Enfim, de acordo com De Nardi (ibidem), é necessário romper com a idéia *de que só fazem parte da cultura aquelas manifestações que o tempo, os homens, a academia, etc. imortalizaram como tal por seu valor cultural (...) visão por demais restrita e que tem servido para legitimar políticas de exclusão*.

Há, porém, formas lingüístico-discursivas que atualizam nos enunciados dos exercícios dos MDs, a mesma posição-sujeito que encontramos no capítulo teórico sobre a língua, ou seja, que apontam para uma variedade lingüística em que não há hegemonia de uma variedade em relação às outras.

Podemos ver essa posição nos seguintes enunciados:

RECORTE 6:

Sd 28:

A forma do pronome complemento do verbo *acertar* na tira abaixo é típica da modalidade coloquial oral. Qual seria a forma correspondente, na modalidade escrita formal, à forma coloquial *acerte ele*? Justifique. (Abaurre, p. 123- ex. 4)

²⁹ Conforme já dissemos anteriormente, citando Mira Matheus, não existe uma hierarquia entre as variantes de uma língua em nível lingüístico; a hierarquia ocorre em relação ao nível social e econômico daqueles que praticam essas variedades. De acordo com Silva (2007:148), *não temos quase nenhuma descrição sobre essas "outras" línguas, dado o pouco valor social e político atribuído a elas e aos seus falantes*.

Sd 29

Freqüentemente, frases como as apresentadas abaixo são proferidas em conversações informais. Num texto formal escrito, porém são inadequadas. Reescreva-as, sem modificar o seu sentido e pontuação, mas adequando-as ao padrão da língua escrita. (Abaurre, p. 198- ex. 1).

As expressões **escrita formal, texto formal escrito**, presentes nos enunciados das sd 28 e 29, apontam para o discurso da gramática normativa, sem, no entanto desqualificar as demais variedades que fogem a esse discurso, já que essas expressões apontam para o outro (as outras variedades) como outras possibilidades de dizer sem atualizar efeitos de sentido que apontem para uma variedade que seja hegemônica e sem apontar nenhum juízo crítico ou depreciativo sobre as diferentes variedades lingüísticas. Essas expressões apontam para a adequação ou inadequação do uso de determinadas materialidades discursivas de acordo com a posição em que o sujeito do discurso esteja inscrito e das condições de produção desse discurso.

Notamos também que nesses enunciados as variedades lingüísticas, que fogem à descrição da gramática normativa, aparecem designadas, nomeadas como **conversações informais e modalidade coloquial oral**. Essas designações, até então ausentes nos demais enunciados dos LDs analisados, passam a construir um novo sentido para língua, ou seja, a trazer para o discurso da escola essas outras variedades; ao nomeá-las, esse discurso constrói, abre um espaço para a legitimação dessas outras variedades e sua inserção no discurso dos MDs, fato que, acreditamos, terá como consequência uma maior visibilidade e, portanto, inserção dessas variedades no discurso da escola. Ao serem nomeadas pelo discurso dos MDs, essas variedades passam, a nosso ver, a ter existência no discurso escolar.

Sobre esse deslocamento em relação ao ensino de língua na escola, Payer (2007:120-21-22) afirma que as diferenças lingüísticas na escola não consistem em *um jogo a resolver, uma tensão a banir, mas um jogo a*

compreender e trabalhar. Essa autora (op. cit.) acrescenta que a escola não deve optar por uma forma em detrimento de outras, cabendo-lhe levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas formas lingüísticas da língua materna que o constitui, ou seja, levar o aluno a refletir sobre a língua *que lhe é subterrânea*, pois ao optar pela forma da língua *nacional* (a língua do Estado, da gramática), a escola passa a constranger uma prática mais plena de linguagem. A passagem de uma linguagem informal à linguagem formal não se dá diretamente, de acordo com Payer (op. cit), como uma troca de roupa. O sujeito-aluno tem sua memória histórica, sua constituição lingüística baseada na língua materna (praticada por sua família, sua comunidade...) a qual nem sempre coincide com a língua da escola. Acrescentamos, por nosso turno, que essa não- coincidência é bastante profunda nas classes populares, das quais emergem a maioria dos alunos da rede pública.

Para essa autora (op. cit), a língua materna é fundante do sujeito, pois é ela que estabelece os valores, as imagens de mundo para o sujeito, ou seja, é através dessa língua que o mundo é apresentado ao sujeito. As relações com e sobre o mundo se dão, para o sujeito-aluno, a partir dessa língua; é através dela que ele se constitui e constitui sua imagem do mundo. Sendo assim, o silenciamento da língua materna na escola propicia práticas textuais adequadas à formalidade, mas profundamente desvinculadas de autenticidade, de autoria, pois apaga a visão de mundo do aluno, a posição em que ele se inscreve em relação à sua prática textual. Os discursos produzidos na escola sofrem de falta de autenticidade, são artificiais, não significam para o sujeito que o produz, senão uma *boa nota*.

Ainda de acordo com essa autora (2005:58), o processo de apagamento da língua materna na escola *afeta o senso de identidade do sujeito*, a relação do sujeito consigo mesmo e com a escrita, já que a história lingüística do sujeito tem que ser trocada por outra e esse abandono produz uma *falta no sujeito* e essa falta vai ressoar numa falta na escrita. Há uma memória histórica de construção desse sujeito que precisa ser atualizada para que esse sujeito assuma a autoria de seu discurso. Sem isso seu discurso se torna, de acordo com Schons

(2005:145), uma escrita provida apenas de estrutura, a qual não produz sentidos, não tem autor.

As estruturas lingüísticas precisam de uma memória histórica para significar e essa memória precisa de espaço para ser atualizada, para que as práticas lingüísticas escolares não sejam meras reproduções de textos, modelos escolares da *boa escrita*, mas discursos através dos quais os alunos consigam produzir sentidos, expressar aquilo que eles querem dizer e não apenas um texto que satisfaça à instituição escolar, e que ressoe uma história que lhe é estranha.

Refletindo sobre essa questão, Augustini (2005:81-2), afirma que *...o desprezo à gramática mostra-se necessário à expressão do eu... uma vez que a gramática – instrumento político de intervenção e coerção das práticas linguageiras - tolhe a expressividade do sujeito, a sua presença no que é dito no campo das práticas linguageiras ordinárias.*

Portanto, concordamos com Payer (2007.: 120-121) quando ela afirma que a escola não deve ignorar as línguas silenciadas, mas refletir sobre a *língua em sua dimensão de memória histórica*, pois as distintas materialidades estão relacionadas a *dimensões distintas da linguagem que são da ordem da memória discursiva e apresentam distintos funcionamentos tanto nas condições históricas de produção quanto na subjetividade, uma vez que todas essas dimensões se encontram em pleno vigor nos processos identitários do sujeito.*

A escola precisa trazer a língua materna do seu aluno para seu interior, tomá-la como objeto de reflexão, para que ele possa ressignificá-la em determinadas condições de produção formal, pois só assim seu “texto escolar” passará a ser um discurso, passará a significar, a ter profundidade e dirá realmente algo que precisa ser dito e não algo que é dito só para “ganhar nota”. De acordo com Schons (op. cit:153), *a escola tem o desafio de ler e escrever mais na perspectiva do diálogo ... além de olhar para o espaço de nosso aluno como expressão de valores culturais e políticos.*

Podemos concluir, a partir das análises precedentes, que a maioria dos MD examinados apresentam teoricamente uma concepção de língua heterogênea, cujas variedades devem ser respeitadas. Porém, do ponto de vista

prático, ao apresentarem a normatização da língua, em forma de exercícios, esse estudo aponta para a língua escrita formal, havendo um silenciamento de outras variedades e, em alguns momentos, ocorre o apagamento dessas outras materialidades lingüísticas, como no caso dos enunciados (que constituem os recortes 1 a 5) que se referiam às variedades como erro, incorreções, inadequações, uso impróprio etc.; sem especificar em relação a qual variedade estavam sendo referidos esses adjetivos, como se a única possibilidade de bem escrever/falar fosse a variedade escrita formal.

Essa elipse do determinante discursivo possibilita a atualização do discurso transversal que aponta para a homogeneidade lingüística; tudo que foge ao discurso construído pela gramática normativa é considerado errado, não faz parte da “língua” da escola nem da língua portuguesa praticada no Brasil.

Entendemos que a língua formal precisa ter um espaço na escola, mas esse espaço deve contemplar também outras possibilidades de língua, mostrar que há outras materialidades lingüísticas informais que são mais adequadas para determinadas condições de produção do discurso e ainda produzir reflexões que mostrem que os efeitos de sentido produzidos em língua materna podem adequar-se aos padrões da língua nacional, em condições de produção que exijam práticas de linguagem formal. Dessa forma, concordamos com Payer (2007:122) quando essa autora diz que a escola pode respeitar *silenciosamente toda e qualquer forma lingüística e (...) ensinar ao sujeito - aluno adequar-se lingüisticamente às diferentes situações sociais.*

Acreditamos, também, que um grande passo para desmistificar o discurso do *certo* e *errado* na língua está sendo dado à medida que o discurso da língua informal chega ao MD designado como: **forma coloquial, conversações informais**. Vemos, através dessas nomeações, uma maneira de essas variedades começarem a ter visibilidade na escola e a serem legitimadas como possibilidade de língua, da língua daqueles que não têm poder, mas cuja cultura é atualizada através de materialidades lingüístico-discursivas diferentes daquelas praticadas pela língua formal.

Reiteramos, assim, a idéia de que a escola não pode legitimar a discriminação social através da linguagem, mas refletir sobre ela, assim como sobre todos os preconceitos que, ainda, separam profundamente o mundo da escola do mundo do sujeito-aluno e que impedem a identificação desse sujeito com os conhecimentos formais a que ele necessita ter acesso.

Dessa forma, notamos que boa parte os livros direcionados aos professores e alunos do ensino Médio, quando apresentam uma concepção de língua, de linguagem ou de fala, vão ao encontro das idéias de Saussure, ou seja, separam a língua da fala e elegem a língua como objeto de estudo, relegando sua atualização, a fala, para um outro plano: o dos níveis lingüísticos ou da estilística. Em suma, apresentam a língua como um sistema homogêneo abstrato e a heterogeneidade lingüística diz respeito à execução dessa língua, seja através da linguagem ou da fala, as quais são estudadas num capítulo a parte e tratadas como transgressões à língua.

Acreditamos que, ao retirar os elementos que dão consistência à materialidade da língua (intrínsecos a uma língua em funcionamento), esses manuais e gramáticas procuram fugir de um possível rompimento, uma desestruturação da unicidade da língua, a qual é legitimada pelas regras e pelas descrições apresentadas por esses livros.

Conforme já dissemos anteriormente, acreditamos, juntamente com Paul Henry (1992), que essa separação epistêmica língua/fala, língua/linguagem não tem razão real de existência, já que a língua se constitui a partir de práticas lingüísticas e discursivas. Essa separação serve para afastar, mais ainda, aquilo que faz parte do cotidiano, do mundo lingüístico do aluno daquilo que pertence ao mundo lingüístico da escola, ou seja a dicotomia língua/linguagem joga para o exterior da língua e dos estudos da língua, aquilo que o aluno conhece da língua materna em sua vivência diária.

Enquanto não houver a co-presença desses dois mundos lingüísticos, na escola, haverá uma grande dificuldade, por parte do aluno, em reconhecer que as normas que a escola privilegia também fazem parte da sua língua e não de uma *língua estrangeira – imaginária*. O mundo lingüístico da

escola deve ser mais abrangente, pois, ao incluir a língua falada e praticada no Brasil, a escola abrirá espaço para a história e a cultura de seus alunos. Isso lhe possibilitará geralmente entender que, ao não identificar-se com a “norma culta”, o aluno estará resistindo ao silenciamento do seu saber, provocado por uma elite cultural e econômica, que não cabe à escola reproduzir.

1.3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua

Observamos ainda que alguns dos livros didáticos apresentam na capa ou na folha de rosto uma chamada anunciando sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou às Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e à preparação dos alunos para o ENEM, cujas diretrizes são provenientes dos textos citados e do texto das Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino, entre outros.

Como a maioria dos manuais e gramáticas escolares (os mais atuais) anunciam sua adequação ao **novo** ensino médio, resolvemos examinar, primeiramente, a concepção de língua que emana desses Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam as novas diretrizes para o Ensino Médio:

... a língua, produto humano e social (...) organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. (...) Como diz Bakhtin, a arena de luta, daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados, são as trocas lingüísticas, relações de forças entre interlocutores. (...) Mesmas estruturas lingüísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto. (PCN, 1999:125-6, 142)

Nos Parâmetros Curriculares, a concepção de língua apresentada aponta para uma língua não-sistêmica, uma língua que só pode ser observada na interação social, a qual se opõe à concepção saussuriana de língua como sistema homogêneo, abstrato e remete para aquilo que Mikhail Bakhtin

(1981) apresenta como língua: uma língua viva, dialógica, que só existe na interação social .

O signo lingüístico é ideológico, isto é, cabe ao signo refletir e refratar uma realidade; de acordo com o ponto de vista daquele que atualiza essa realidade, o signo apresenta-se constituído por vários sentidos, que são atualizados de acordo com o contexto de interlocução e a intenção com que é utilizado. Assim sendo, os interlocutores não se apropriam de um sentido dicionarizado, mas retomam um sentido já produzido em situação de interlocução, de um sentido já constituído, anteriormente, por outro locutor. Essa maneira de entender o signo lingüístico também se afasta da concepção de signo lingüístico desenvolvida por Saussure e recorrente na maioria dos manuais examinados.

Dessa forma, tanto a concepção do signo lingüístico quanto a concepção de língua presente nos PCNs apontam para um sistema que abrange o exterior, o ideológico; assim, a língua aqui não é entendida como um sistema fechado, abstrato, mas está *situada no emaranhado das relações humanas, sendo dialógica por princípio, não há como separá-la da sua própria natureza, mesmo em situação escolar (isolada do ato interlocutivo) (PCN, 1990:138)*

A linguagem é tratada, nesses parâmetros, como uma prática social que apresenta um caráter dialógico, isto é, que leva em conta a retomada da fala do outro, no momento de uma interlocução. Essa retomada vai além de um ato comunicativo imediato, produzido por dois falantes empíricos; mas trata da retomada de um sentido historicamente produzido: *...toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo preñe de significados que vão além do seu aspecto formal...*(op. cit.:126). Essa visão é interessante para se pensar em relação às diversidades lingüísticas não só como diferentes formas materiais, mas que essas formas materiais produzem também diferentes efeitos de sentido.

Por outro lado, em algumas passagens pode-se perceber outras concepções de língua, tais como: *Ela (a língua) é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo*, (página 131); *... o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento...*, (página 138). A noção de língua como código ou instrumento remete à idéia de uma língua neutra, em que o signo é

puramente lingüístico e o signo para Bakhtin é essencialmente ideológico. Nota-se assim uma mistura de várias concepções de língua que não se recobrem.

Assim, pudemos perceber que, ao contrário dos livros e gramáticas escolares que pesquisamos, os quais apresentam os signos como entidades neutras com uma dupla face, representada por um significante e um significado, inseridos num sistema interno da própria língua, e o sentido reduzido à idéia de valor (um signo é aquilo que os outros signos não são), produzido nesse sistema virtual da língua; os Parâmetros Curriculares trazem, também, a concepção de uma língua em uso, em interlocução, dialógica, preñe de sentidos históricos e atualizados no ato de interlocução, uma língua viva, não-sistêmica.

Com base nisso, passemos a examinar os livros didáticos e manuais que dizem adequar-se aos Parâmetros Curriculares. Nosso exame indica que, embora alguns dos livros e manuais pesquisados afirmem sua filiação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção de língua bakhtiniana apresentada pelos Parâmetros diverge da língua apresentada por boa parte dos manuais que examinamos, conforme vimos na seção anterior, os quais apontam para pontos de vista excludentes de dois teóricos cuja visão de língua é diametralmente oposta: aquilo que deve ficar de fora do estudo da língua para Saussure deve ser considerado imprescindível ao estudo da língua, segundo Bakhtin: a língua não existe fora de um contexto enunciativo e social, fora da interação entre dois ou mais interlocutores .

Por outro lado, não só os saberes de Bakhtin sobre a interação na língua são atualizados pelos PCNs. Embora apenas Bakhtin seja nominalmente citado, nem toda forma de interacionismo citado no texto remete a esse autor. Notamos a atualização de outros saberes sobre interacionismo nesse texto, como, por exemplo:

Na interação verbal, os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos, em sistemas simbólicos, por atributos e intencionalidade. A fala como mediadora entre as relações humanas gera sistemas de linguagens, sentidos humanos que se expressam, se concretizam e proliferam

em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional.
(PCN, 1999: 126)

Esses saberes remetem para a noção de interacionismo apresentada por Vigotski, ou seja, para a interação entre indivíduos numa relação imediata no processo educativo em que há a atuação do meio, da cultura e da história: *A função primordial da fala é a interação, o intercâmbio social (...) A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador cujo protótipo é a fala humana...* (Vigotski, 1999:5-6)

De acordo com Freitas (1994:159), a principal diferença entre Bakhtin e Vigotski é que esse último não se deteve nos aspectos ideológicos da linguagem, na luta de classes, situando a fala nas relações imediatas entre os interlocutores.

Bakhtin, ao contrário, aponta para o signo ideológico, para os diversos sentidos que um signo comporta e que vão sendo acumulados a partir do contato que os textos mantêm com aqueles textos que o precederam e também com os que o sucederão, a relação interacional não se dá de forma imediata, mas numa relação ideológica que ultrapassa o contexto imediato da interlocução.

Notamos também que os Parâmetros não apresentam a questão da heterogeneidade da língua, com uma divisão teórica, didática, separando a língua em diferentes níveis, ou diferenciando o registro da língua do registro da fala, fato que difere da concepção de língua organizada a partir de um sistema padrão, como observamos na maioria dos manuais examinados. Os Parâmetros apresentam a língua constituída por diferentes vozes presentes nos enunciados; conseqüentemente, a concepção de signo lingüístico, presente na maioria dos instrumentos lingüísticos examinados, é substituída pela concepção de **signo ideológico**, os quais estão constituídos por valores contraditórios, ideológicos, os quais, no momento de interlocução, são atualizados de acordo com a posição do interlocutor, no momento em que se dá a enunciação.

Assim sendo, não só a língua mas, também, a questão da diversidade lingüística é tratada diferentemente, na maioria dos manuais examinados e nos PCNs, contrariando claramente o que os parâmetros

preconizam. Por outro lado, ao anunciarem nas capas e em suas apresentações sua conformidade aos Parâmetros Curriculares produzem uma promessa que não se realiza como pudemos constatar através dos recortes 1 a 6 da seção 1.3.3.

1.3.5 As Matrizes de Referência para o ensino de Língua Portuguesa

Examinaremos, a seguir, a questão relativa à variação lingüística nas Matrizes Curriculares de Referência³⁰ para o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), através de seus descritores (descrição dos conteúdos associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplina, os quais especificam o que os itens das provas do SAEB devem medir). Para a 3ª série do ensino fundamental é proposto um tratamento da diversidade lingüística nas aulas de Língua Portuguesa que levem o aluno a:

D 48-Identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem de locutor e de interlocutor.(...) D 51- avaliar a adequação ou não adequação dos registros em diferentes situações de uso da língua (...), D 52- compreender(...) os valores sociais nela (na variação lingüística) implicados e, (...) o preconceito contra os falares populares(...), D- 53 avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou da ausência de marcas típicas de processos de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo), D 54- aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística ... (Matrizes Curriculares do SAEB, 1999)

Os descritores, que constituem as Matrizes Curriculares, apontam para uma concepção de linguagem em interação, como trabalho, ou seja, como prática. O conhecimento sobre a língua é apresentado como suporte para a compreensão dessa interação social. Entendemos, assim, que, de acordo com as

³⁰ As Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB têm como referência bibliográfica o texto publicado pelo MEC/INEP em 1999 com esse mesmo título, as quais foram reproduzidas no livro Português língua e literatura, de autoria de Maria Luiza Abaurre et alii, o qual examinamos nesse estudo, numa seção inicial, incluída apenas nos exemplares destinados ao exame pelos professores.

Matrizes, a diversidade se manifesta na linguagem, enquanto que a língua apresenta-se como um sistema cuja interação social irá se estabelecer através da linguagem.

Pelo que acabamos de examinar, pode-se concluir que os manuais didáticos apresentam a mesma concepção de linguagem que encontramos nessas Matrizes Curriculares. Quanto à questão da diversidade lingüística, os manuais apontam também na direção dessas matrizes, à medida que tratam da diversidade como registro, dialeto, diferentes falares etc.

Assim sendo, a língua mantém sua unidade como um sistema homogêneo e fechado, cujas diversidades se dão em níveis ou registros externos a esse sistema. Observamos, porém, que a proposta das Matrizes é que a escola se preocupe com o uso social da língua, isto é, não só reconhecer regras da língua, mas reconhecer a importância dessas regras no funcionamento da linguagem, isto é, na interação social .

Em função disso, todos os manuais pesquisados dispensam uma grande parte da seção destinada à língua, tratando da linguagem (uso da língua) e da diversidade lingüística de forma teórica e também prática, através da análise das diversidades lingüísticas, apresentadas em textos, charges, propagandas etc., e tratando da adequação ou não-adequação desses materiais ao seus contextos de produção e interpretação.

O que pudemos observar, é que os manuais escolares preocupam-se em produzir um material sobre a língua ou a linguagem atualizado, ou seja, que prepare o aluno para as provas de vestibulares ou do ENEM. Para isso, procuram seguir as linhas definidas pelas instituições responsáveis por esses instrumentos de avaliação. Observamos que houve um grande avanço, nesses manuais examinados, em relação ao reconhecimento e à importância do estudo da diversidade lingüística, fato que ocorre a partir da divulgação dos Parâmetros e das Matrizes Curriculares.

Porém, esse reconhecimento da diversidade é, ainda, muito incipiente, no contexto escolar, a tal ponto que a maioria desses manuais ainda atualiza um sentido preconstruído em relação à concepção de língua como

sistema constituído por uma norma padrão, culta, como um sistema homogêneo, um centro, em relação ao qual são relacionadas as diferentes formas de dizer, o que leva muitos desses manuais a dedicarem boa parte dos demais capítulos (já que o primeiro capítulo desses manuais apresenta os tópicos língua-linguagem-diversidade) ao estudo da gramática normativa, como legitimação de um saber sobre a língua que se sobrepõe à diversidade.

Dessa forma, pudemos concluir que, mesmo que tenha havido uma abertura teórica em relação à diversidade lingüística, encontramos, no material analisado, nas seções anteriores, a mesma concepção de língua que encontramos nos textos anteriormente examinados.

A língua da *escola* e a língua *no mundo*: reflexões conclusivas

O percurso que realizamos até o presente momento levou-nos a constatar qual a concepção de língua predominantemente presente no discurso escolar e como essa concepção é construída.

Assim, constatamos que tanto a concepção de língua quanto a concepção relativa ao ensino de língua materna estão voltadas para uma língua sistêmica, homogênea e abstrata; é para essa concepção que aponta a maioria dos materiais examinados, já que nesses materiais o estudo da língua está centralizado na gramática normativa, que apresenta as regras e normas que permitem a descrição sistêmica de um “padrão lingüístico” .

É essa concepção de língua, cujas regras e normas estão descritas na gramática normativa, que é atualizada no discurso escolar, e, sob essa concepção é construída a *identidade lingüística escolar*³¹, que aponta para um saber sobre língua que privilegia uma única e determinada forma de dizer, o que a torna hegemônica.

³¹ Expressão utilizada por Orlandi, (1998:204), para se referir ao imaginário de língua produzido no ambiente escolar com o qual o aluno deve se identificar.

A identidade lingüística produzida na escola, segundo Orlandi (1998), é baseada na *repetição formal* da boa linguagem, da linguagem correta, pela qual o aluno é preparado para utilizar regras e normas, mas não constrói sentidos para aquilo que aprende; dessa forma, para essa autora, o aluno sabe produzir textos politicamente corretos, gramaticalmente perfeitos, mas não consegue relacionar a sua história de vida com aquilo que aprende, não reflete sobre o conhecimento adquirido, não inscreve esse conhecimento em seu domínio de saber, pois não se identifica com as *fórmulas prontas* que está apenas reproduzindo.

De acordo com Gallo (1995), a Escola não ensina como o discurso se constrói, mas apresenta fórmulas prontas, modelos de textos para serem reproduzidos pelos alunos; dessa forma, os alunos se constituem em meros reprodutores de textos e não conseguem constituir-se como sujeitos-autores de seus discursos.

Acreditamos que há, porém, muitos alunos que, por não se enquadrarem no processo de reprodução e repetição desses modelos lingüísticos e textuais constitutivos das práticas pedagógicas escolares, acabam sendo excluídos do processo de aprendizagem e se constituem *naqueles que não sabem Português, que não sabem ler, escrever etc.*, são alunos que não conseguem historicizar o saber lingüístico sistematizado na escola, por não se identificarem e não identificarem suas necessidades lingüísticas com essas fórmulas prontas. Através das falas dos professores de Língua Portuguesa entrevistados e das pesquisas sobre ensino de língua materna que examinamos, pudemos constatar que esses alunos se constituem na maioria dos estudantes brasileiros. Tornou-se muito comum ouvir a seguinte expressão, referindo-se aos estudantes brasileiros: *analfabetos funcionais*, esses são alunos que freqüentam a escola pública, sabem ler e escrever, mas não pensam sobre o que escrevem ou lêem.

Como sujeito e sentido se constroem ao mesmo tempo, os conhecimentos só fazem sentido à medida que aquilo que é dito é *historicizado* pelo sujeito, quando ele consegue relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com o que ele já conhece, com o domínio de saber no qual está inscrito,

somente então, ele passa a não mais falar através da voz que ele reconhece como sendo a do outro, mas com a voz com a qual ele se identifica e que passa a fazer parte de sua rede de filiações. Para Orlandi (1998.:203), é necessário *fazer a língua significar para o sujeito que assim também se significa*.

Dessa forma, o sujeito, ao se inscrever numa determinada posição sujeito-aluno, está exposto a esse sentido de língua, a essa identidade lingüística construída no âmbito escolar e com esse imaginário de língua que a escola pretende que o aluno se identifique. Vale dizer: o discurso escolar sobre ensino de língua materna aponta para um saber cujas regras e normas o aluno deve conhecer para *poder se comunicar – escrever e falar bem* - e esse deve ser o objetivo do ensino de língua materna na escola. Porém, esse discurso deixa nas margens do ensino de língua materna as outras possibilidades de dizer.

Essas outras possibilidades de dizer, na escola, quando aparecem, são concebidas como variações, níveis ou registros em relação a um sistema padrão lingüístico. Não se pode negar que, nos manuais mais recentes, essas outras possibilidades de dizer têm recebido uma maior atenção, à medida que esses manuais trazem algumas reflexões a respeito da adequação da língua ao seu contexto de produção e de recepção.

Entretanto, o saber sobre a concepção de língua em que está inscrito o discurso escolar apresenta, na maioria das vezes, uma filiação clara às idéias de Saussure, construindo predominantemente uma visão de língua homogênea.

Acreditamos que essa concepção de língua presente nas gramáticas, nos livros e manuais didáticos se dê em função de que, assim separadas, língua e fala possibilitem o estudo das normas e prescrições da língua. Porém essa separação concorre para um estudo tradicional, que se afasta de uma língua viva, em uso, o que dificulta aos alunos perceberem-se enunciadores de um discurso em que necessitem empregar essas normas e regras, em função de elas estarem relacionadas a uma língua virtual, que não contempla o sentido em sua materialidade, e também estarem relacionadas a uma

língua com a qual eles não se identificam e em relação à qual eles se sentem estrangeiros.

Já a questão relativa à importância que vêm tendo as “variações lingüísticas”, principalmente nos PCNs, essa questão aponta para uma concepção bakhtiniana de língua, a qual remete para os valores ideológicos dos signos e para a língua em uso, centralizando, assim, os estudos da língua na interação estabelecida entre os falantes e nos valores ideológicos com que esses falantes usam os signos lingüísticos. Dessa forma, essa concepção aponta para o sentido como a posição ideológica adotada por aqueles que falam.

Essa concepção bakhtiniana de língua poderia abrir caminho para que as outras formas de dizer possam fazer parte do discurso da escola sobre língua materna, como variação, registro, nível em relação ao sistema da língua descrito na gramática normativa.

Porém, constatamos que, mesmo com a abertura proposta pelos PCN de um espaço para considerar a variação lingüística da língua materna, no discurso da escola e em seus instrumentos lingüísticos, a saber, no material destinado à pesquisa escolar, livros, manuais didáticos e, na maioria das Gramáticas tradicionais, a concepção de língua que aí vige predominantemente exclui a história, a língua viva. Tais compêndios centralizam o estudo da língua num sistema virtual, separado de sua atualização por um sujeito enunciador. Percebemos que os autores desses textos se aproximam do corte saussuriano entre *língua* e *fala*, fato que os afasta da concepção bakhtiniana de língua tal como preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tais afirmações têm como base os enunciados que se apresentam nas capas ou páginas iniciais da maioria dos manuais didáticos, como, por exemplo: “ De acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (folha de rosto do manual Português: série Novo Ensino Médio - João D. Maia) ³² ; porém há um único registro de língua encontrado ao longo do manual, é o registro formal, sobre o qual são estudadas as regras e normas, não havendo nenhuma referência a outros registros, a não ser no capítulo dedicado

³² Esse manual faz parte dos instrumentos lingüísticos que examinamos na seção 1.3.3.

exclusivamente à concepção de língua, onde os demais registros aparecem como variedades, as quais não são retomadas nos demais capítulos.

Pelo que pudemos observar, a maioria dos instrumentos lingüísticos que examinamos reproduzem uma leitura em relação à concepção de língua que é feita pelas gramáticas. Essa *leitura da língua* produzida por esses instrumentos lingüísticos, que é trazida para a escola, apenas reproduz, copia a leitura das gramáticas e documentos que citamos acima, sem produzir uma reflexão sobre a língua, sem trazer a possibilidade de uma leitura original, própria, que questione, que abra uma possibilidade de atualização de uma outra posição, uma outra possibilidade de leitura, da língua.

Refletindo sobre a leitura como mera reprodução e a interpretação crítica daquilo que é lido, Pêcheux (1997:57- 8), afirma que a interpretação original de um arquivo (*conjunto de documentos disponíveis sobre uma questão*) é autorizada, desde a Idade Média, apenas para alguns, aos quais é delegado o *poder* de produzir suas interpretações sobre determinado arquivo, *constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local)*. Aos outros, cabe apenas a *tarefa subalterna* de copiar, repetir, de reproduzir o que é dito sobre o arquivo.

A Escola, como foi possível mostrar em tudo que precede, está também inserida nesse último grupo, ao qual é permitido uma prática de leitura, feita como cópia, reprodução das interpretações já produzidas e cristalizadas por quem tem esse direito, gramáticos e lingüistas, já que a imagem de língua construída na Escola remete à cópia das concepções de língua reproduzidas nos manuais e gramáticas os quais, por sua vez, reproduzem a concepção sistêmica de língua.

As gramáticas e os documentos oficiais (PCN e Matrizes de Referência) teriam, então, a permissão de produzir leituras originais, interpretativas sobre a concepção de língua e essa concepção seria copiada, reproduzida pelo discurso escolar (através dos instrumentos lingüísticos que dão sustentação ao ensino de língua na escola).

Essa é a imagem que a escola produz sobre a concepção de língua; alguns estão autorizados a pensar sobre a língua que a outros (alunos e professores) é delegada a tarefa de reproduzir esse saber. Assim sendo, os professores e os alunos, ao se inscreverem nessa posição, incorporam essa imagem, esse saber de que a língua só pode ser refletida por alguém que tenha poder para tal, e esse alguém não é nem o professor e nem o aluno, aos quais cabe, apenas, a tarefa de conhecer e reproduzir interpretações já dadas. Dessa forma, o imaginário de produção de saber na Escola remete à idéia de que, a alguns, cabe o direito à voz e a outros o direito ao eco dessa voz e tudo que não ecoa essa voz não é considerado um discurso sobre a língua, mas um ruído que deve ser desconsiderado, ou considerado como margem em relação a um sistema de língua hegemônico.

Acreditamos que a postura adotada pela escola em relação ao ensino de língua materna é, ainda, uma postura de *polícia* de acordo com o sentido apresentado por Rancière (1995)³³, ao passo que essa questão deveria assumir, no nosso entendimento, uma postura de *política* do ensino de língua materna. Essa distinção entre *polícia* e *política* trazida de Rancière pode ser associada ao modo como a escola pensa o ensino de língua. A fim de tratar dessa questão, achamos importante ver como Rancière distingue *política* e *polícia*.

Para Rancière (op. cit.:51), as relações de *polícia* que se estabelecem numa comunidade se dão através de *processos de discriminação, de distribuição de lugares e de sistemas de legitimação dessa distribuição* e esse autor acrescenta que a ordem estabelecida através dessa relação de *polícia* estaria constituída, por um lado, por uma lei implícita, que estabelece lugares, hierarquicamente determinados e ocupados por aqueles que *têm parcela (part)*, e, por outro lado, pelos *sem-parcela (sans part)*, ou seja, sem lugar.

A partir dessa divisão *policia* são discriminados aqueles ou aquilo que pode/deve ou não ter visibilidade, aquilo que pode ou não ser dito,

³³ Rancière (1995:51-52), ao utilizar o termo *polícia*, explica que o utiliza não em um sentido pejorativo, mas como *organização dos poderes, distribuição dos lugares e funções, e os sistemas de legitimação dessa distribuição numa sociedade*. Esse autor ainda acrescenta que *polícia*, na sua concepção, refere-se também a Aparelho de Estado, a cargo do qual estaria impor uma rigidez de ordens implícitas que norteiam as relações sociais.

aquilo que pode/deve ser considerado como discurso e aquilo que deve ser considerado como *ruído* por ser proveniente dos *sem-parcela*. Assim sendo, a ordem estabelecida pela *polícia* legitima a voz de uns (que *têm parcela*) e interdita o dizer de outros (os *sem- parcela*).

Para esse autor (op.cit.:53), *as relações ou atividades políticas* são antagônicas às *relações de polícia*, pois cabe à política romper com essa organização e distribuição de lugares onde somente alguns têm voz e, ao mesmo tempo, reconfigurar os lugares estabelecidos e promover a igualdade, o direito à voz, aos *seres falantes*, não importando o lugar que ocupem, numa hierarquia social, estabelecida pela ordem policial.

Assim sendo, é através da *atividade política*, entendida como prática política discursiva e/ou não-discursiva, que se desfazem a ordem policial e as divisões estabelecidas por essa ordem. Ao deslocar essas divisões, a *atividade política* propicia que seja ouvida a voz daqueles que não têm direito numa ordem policial estabelecida e, também, que seja entendido um discurso que era tratado como *ruído*.

Cabe, então, à atividade política possibilitar que haja uma igualdade entre os seres falantes: tanto aqueles considerados como incluídos, aqueles que têm parcela, quanto os considerados como não incluídos, os *sem-parcela*, pela distribuição hierárquica produzida pela ordem policial. Para Guimarães(2002.:17), o político é a afirmação da igualdade, pois está constituído entre a normatização veiculada pelas instituições sociais e pela *afirmação do pertencimento dos não incluídos*.

Em relação à variação lingüística, Guimarães (op. cit.:21) afirma: *Uma língua é uma e é diferente disso. E esta divisão diz respeito exatamente à relação dos falantes com a língua, de tal modo que se identificam por essa divisão*. Para esse autor, a Escola legitima uma hierarquia de identidades, a qual vai estabelecer uma divisão dos falantes em relação à língua, e estar identificado com essa divisão é poder *dizer certas coisas e outras não, falar de certos lugares e ter certos locutores e outros não*. Dessa forma, acreditamos, a escola acaba funcionando como uma *polícia* no ensino da língua

materna, pois vai interditar alguns dos lugares sociais nos quais estão inscritos os sujeitos do discurso.

No nosso entender, o espaço escolar deveria ser o lugar onde seja instaurada uma *política do ensino de língua materna*, em contraponto a essa *posição de polícia*, que constrói a hegemonia de um determinado discurso sobre língua e interdita os demais, que dá visibilidade ao discurso das classes elitizadas como possibilidade de dizer e silencia ou abriga, como um ruído “na língua”, o discurso dos não-incluídos, dos sem-parcela, (entre os quais se encontra uma grande parcela, ou ainda, talvez, a maioria dos nossos alunos). Assim, acreditamos, como Guimarães (2002:18), que *a língua é dividida no sentido de que ela é atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não-incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos*.

Precisamos de uma *política do ensino de língua materna* que traga para a escola uma concepção de língua mais ampla, onde o heterogêneo, as variações não sejam vistos como um *ruído* em relação a um sistema hegemônico, mas uma possibilidade a mais de dizer, que se manifesta na própria língua e que revela uma posição-sujeito com a qual se identificam os não-incluídos, os *sem-parcela*.

É necessário que o ensino de Língua Portuguesa seja uma atividade política que permita à escola construir um discurso onde o estudo da língua tenha, como ponto central de interesse, a reflexão sobre a relação entre as diferentes possibilidades e a produção de efeitos de sentidos delas provenientes, permitindo, dessa forma, a inclusão do estudo das diferentes maneiras de dizer, entre as quais se encontram as formas lingüístico-discursivas com as quais se identificam nossos alunos, cuja posição-sujeito passa, então, a ser contemplada no ensino da língua, pois, de acordo com Guimarães (op. cit.18), os espaços de funcionamento da língua são espaços onde coexistem sujeitos divididos *por seus direitos de dizer e aos modos de dizer*.

Não significa, no entanto, que ao ensino de língua caberia relegar o estudo das regras e normas da língua, mas mostrar que tais normas e

regras produzem um *efeito de unicidade* (de que a língua é a mesma para todos) na *diversidade da língua* (nas diferentes formas e maneiras que essa língua se manifesta na produção de sentidos) as quais devem ser relacionadas ao contexto de produção/recepção, já que as diferentes maneiras de produção dos sentidos estão relacionadas à posição-sujeito com que o sujeito do discurso está identificado: ... *a língua se apresenta , assim, como a base comum, de processos discursivos diferenciados* (PÊCHEUX, 1995:91)

Para Kleiman (1998), a escola deve construir conhecimentos lingüísticos que apontem para a diversidade lingüística, para o pluralismo cultural e lingüístico , a fim de que a cultura lingüística daqueles que são marginalizados em função da classe social (as classes de baixa renda) não seja assimilada pela cultura da classe dominante; a escola dessa forma, segundo a autora (op. cit.), passaria a dar sustentação para a manutenção da identidade de seus alunos, já que a língua materna falada por esses grupos faz parte da identidade desses grupos. Por outro lado, considerar a língua materna estudada na escola, apenas como a língua-mãe do grupo dominante, é aculturar os grupos marginalizados.

Segundo Mateus (1994:36), valorizar mais uma variedade lingüística em detrimento de outras é uma questão social e não lingüística. Do ponto de vista lingüístico não há hierarquização entre as variedades. O conceito de *falar bem* ou *falar mal* é exclusivamente social.

Em função disso, acreditamos que cabe à Escola produzir conhecimentos que mostrem a língua em suas variedades sem preconceitos, já que esses preconceitos são construções da sociedade, a qual elege quais padrões lingüísticos, sociais, comportamentais, etc., são bons/ruins-adequados/inadequados. Visto dessa forma o conceito de língua fica muito mais amplo e os valores lingüísticos relativizados, de tal forma que a base para a fundamentação do conceito certo/errado na língua deixa de ser o conhecimento científico e passa a ser o resultado de um processo social, que admite ser questionado. Isso pode representar um lugar de reflexão, de abertura para um questionamento que a Escola tem se negado a fazer no que concerne à hegemonia e à homogeneidade lingüística.

Ainda para Mateus (op.cit.), como a Escola é um lugar marcado pelo poder para orientar a sociedade, à medida que a Escola estabelece uma variedade como sendo o registro escolarizado, todo registro que se distancia dessa variedade é discriminado.

Cabe, então, à Escola, desmistificar o conceito de língua e de variedade lingüística como forma de não estar incentivando a discriminação lingüística e social, e, dessa forma, refletir sobre esse assunto na aula de linguagem, não só no capítulo que trata sobre a concepção de língua, mas durante a apresentação das normas e regras da variedade escrita formal.

Nas aulas de língua materna pode-se refletir sobre as situações em que outras variedades podem e/ou devem ser atualizadas como, por exemplo, em situações de fala, da língua escrita em determinadas músicas, poesias, charges, propagandas, histórias em quadrinhos, bilhetes e cartas informais, peças de teatro, textos que descrevem termos cotidianos³⁴, etc.

Dessa forma, a aula de Língua Portuguesa pode abrir um espaço para refletir sobre as normas/regras seguidas por algumas variedades da língua, permitindo que os sujeitos-alunos possam reconhecer a *sua* língua em diferentes situações de uso e, a partir de uma determinada posição-sujeito em que estiverem inscritos, reconhecerem e saberem qual a variedade mais apropriada a ser atualizada em seu discurso e, dessa forma, não reproduzirem fórmulas prontas, mas se constituírem em autores já que esse processo de formulação do seu discurso é, de acordo com Pêcheux (1993:177), da ordem do pré-consciente.

Acreditamos que os alunos, ao reconhecerem quais as estruturas lingüístico-discursivas pertencentes a uma determinada variedade lingüística que devem/podem ou não devem ou não podem ser atualizadas em seu discurso, passam a construir efeitos de sentidos, que somente essas estruturas inscritas numa determinada variedade podem atualizar; dessa forma, o seu dizer é inserido em um domínio de saber, em uma história e em uma

³⁴ Como exemplo desse tipo de texto, citamos o **Dicionário de Porto-Alegre**s de Luís Augusto Fischer.

determinada memória discursiva, isto é, o dizer passa a fazer sentido para esse aluno.

Assim sendo, o aluno passa a ser autor daquilo que diz/escreve, pois passa a construir o seu dizer a partir de uma reflexão sobre a língua, ou seja, reconhecendo quais as estruturas lingüístico-discursivas que pode/deve ou que não pode/não deve usar em determinadas condições de produção, pois é capaz de reconhecer que, mesmo apontando para efeitos de sentido semelhantes, essas formulações constroem processos discursivos diferenciados, que não se recobrem. O aluno passa, então, a construir o seu discurso e produzir sentidos de acordo com sua posição-sujeito, atualizando aquilo que pode e deve ser dito.

A política do ensino de línguas deve estar voltada, por conseguinte, para o heterogêneo, oferecendo possibilidade de igualdade para as diferentes possibilidades de dizer que uma língua como ordem (funcionamento) oferece. Cabe à *atividade política* da escola e dos professores desfazer as divisões e interdições construídas pela *ordem policial* ditada pelos professores da abordagem única da língua padrão, e, sendo assim, possibilitar que haja a participação, no discurso da escola sobre língua, de outras vozes (que aponta para a heterogeneidade lingüística), a qual deve estar em igualdade com a voz que aponta para o estudo da gramática e sintaxe de uma única manifestação da língua, a chamada *língua culta* ou *padrão*. Acreditamos que só assim, aqueles que não estão incluídos, através de uma concepção homogênea de língua, podem encontrar na escola um lugar que abrigue também a sua maneira de dizer, de produzir sentidos como expressão da sua cultura e da sua resistência àquilo que o oprime:

...Formas de resistência, que eu venho chamando "manhas" dos oprimidos, no fundo "imunizações", que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua

semântica, sua sintaxe, sua religiosidade.
(FREIRE, 1993:48)

Acreditamos que a Escola precisa reconhecer a existência das várias maneiras de dizer, entre elas, as maneiras de dizer produzida por seus alunos e, assim, entender a gramática construída no discurso desses sujeitos, não como um nível ou um registro diferente em relação a uma língua padrão, reproduzindo, a partir de formas lingüísticas diferentes, um mesmo sentido, mas como formas lingüístico-discursivas, que constroem outros sentidos que marcam a resistência desses sujeitos ao mundo e à gramática que os excluem, que os constituem em sujeitos *sem-parcela*. A semântica e a sintaxe construídas no discurso das classes populares precisam ser pensadas, na escola, como a possibilidade que seus alunos têm de produzir sentidos, de transformar o *ruído* em discurso. Esses discursos produzidos pelos sujeitos-aluno devem, antes, ser vistos como uma forma de resistência ao discurso de dominação à ordem, ao estabelecido. De acordo com Pêcheux (1990:17), a resistência pode ser atualizada de várias formas: do *não entendido ou do entendido de forma errada* ou, ainda, falar quando se exige silêncio, falar a sua própria língua como um estrangeiro, deslocar regras de sintaxe, dos jogos de palavras.

Entendemos necessário que o discurso escolar desloque esse imaginário de língua homogênea para uma concepção mais ampla de língua e que as regras da língua sejam entendidas como possibilidades, base para que sejam construídos diferentes processos discursivos e, assim, a escola passe a reconhecer as diferenças lingüísticas como possibilidades de produção de sentidos, de interação e não apenas como margens, níveis ou registros, em relação a um registro de língua elitizado.

Considerar a língua em sua heterogeneidade implica reconhecer que as diferentes formas de dizer são diferentes não apenas em sua estrutura física (sintática, fonológica, ortográfica...) mas, principalmente, na produção de sentidos outros: a mesma língua abriga em suas diferentes formas lingüístico-discursivas processos discursivos diferentes, que revelam posições-sujeito heterogêneas.

O professor deve aguçar o seu ouvido para ouvir a voz de seus alunos, para entender os sentidos que são construídos nas formas lingüístico-discursivas com as quais esses alunos constroem o seu discurso, para, dessa forma, qualificar o trabalho, de tal forma que seus alunos sejam capazes de refletir sobre a língua formal (*imaginária*) e sobre a língua em uso (*fluída*), possibilitando-lhes ampliar suas competências. Acreditamos que, assim, os saberes desses alunos, referentes à língua, não serão silenciados por um padrão de língua hegemônico, já que a heterogeneidade lingüística está associada à produção de sentidos, às diferentes posições-sujeito que esse aluno pode/deve experimentar, outras possibilidades de produzir sentidos dentro da sua própria língua.

Ao entrarem na Escola, as diferentes possibilidades de dizer, o sujeito aluno pode experimentar diferentes posições-sujeito (de acordo com a situação discursiva em que se encontra), dentro do domínio de saber em que está inscrito e passar a construir sentidos, sentir-se apto a atualizar enunciados de diferentes maneiras em sua língua materna, enfim, ser o autor do seu discurso, mesmo que esse discurso deva ser produzido numa variedade diferente daquela em que ele está habituado. Em suma, é possível apropriar-se do discurso escrito, de uma maneira diferente daquela preconizada pelo ensino tradicional de língua que considera formas *certas* e formas *erradas* a partir de um determinado padrão lingüístico. Geralmente, a forma *errada* é aquela que o aluno conhece e se identifica e a forma *certa* faz parte da língua do outro (língua formal), em relação à qual esse aluno se sente estrangeiro.

Acreditamos que, ao ensino de língua, na escola, caiba uma releitura do ritual naturalizado a que está exposto, o qual consiste em cristalizá-la, recortando-lhe uma única e virtual manifestação e, resistindo, assim, a concebê-la em sua amplitude, em sua riqueza de possibilidades de manifestação; reproduzir esse ritual é desvinculá-la da produção de sentidos e se deter apenas na sua estrutura, pois a língua em funcionamento, produzindo efeitos de sentidos, desloca-se do previsível, vai muito além: desliza, silencia, evoca outros sentidos, e, assim, resiste àquilo que é projetado para ela, pela gramática normativa, como

possibilidade de existência. A língua em uso resiste a esse ritual “sem falhas”, resiste a um enquadramento lógico-matemático. É necessário que se produza uma prática escolar que dê visibilidade à língua fluida, viva, que se entenda que esse ritual falha, porque a língua se manifesta de forma muito mais ampla do que aquela praticada na escola.

PARTE II - A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO: A AD
COMO UM LUGAR PARA SE OLHAR A LÍNGUA

2.1 Análise do discurso: a língua no mundo *também merece que se lute por ela*

Acreditamos que o imaginário de língua construído pelo discurso escolar, o qual apresentamos na primeira parte deste trabalho, está bastante distante de uma concepção de língua que leve em conta a diversidade lingüística, e outras manifestações constitutivas da língua tais como o silêncio, a metáfora, a ambigüidade, o equívoco, entre outras, que estão presentes na língua vista como materialidade, ou seja produzindo efeitos de sentidos.

A fim de construir uma proposta de trabalho que venha ao encontro de uma outra forma de entender a língua, concebendo-a em sua materialidade, produzindo efeitos de sentidos, e que, assim, em vez de promover o apagamento ou o silenciamento da opacidade constitutiva da língua, permita a reflexão sobre os efeitos de sentidos construídos em função dessa opacidade, tornando a prática escolar mais próxima da realidade do aluno discurso escolar, apresentaremos, nessa segunda parte deste trabalho, a concepção de língua apresentada pela Análise do Discurso (AD³⁵) a qual vai ao encontro dessa outra maneira de entender a língua capaz de romper com esse imaginário construído pelo discurso escolar.

Acreditamos que só a partir de uma concepção de língua mais ampla: constituída por um sistema não-homogêneo, aberto à historicidade e à opacidade que lhe são constitutivas, é que conseguiremos desconstruir o sentido de língua abstrato tal como vimos ao longo da I Parte deste trabalho. Em função disso, nosso propósito é levar para a aula de Língua Portuguesa uma reflexão sobre a língua em funcionamento, sobre os processos de construção de sentido, o que implica considerar a língua em sua materialidade, como *língua no mundo*.

É a partir do corte produzido por Saussure, (1974) que separa a linguagem em duas partes: língua e fala, que a AD vai inscrever seu campo de atuação: o lugar que ela vai ocupar está entre a língua (o universal a-histórico) e a

³⁵ Neste trabalho, trataremos a Análise do Discurso, linha teórica que seguiremos, também por AD.

fala (individual); é o lugar do particular, do modo de existência histórico e social da linguagem.

Conforme vimos anteriormente, segundo a teoria saussuriana, só a língua é passível de ser estudada como ciência, pois a sua manifestação, a fala, é um ato individual, empírico, razão pela qual é impossível tomá-la como objeto de estudo científico. A partir daí, Saussure retira dos estudos lingüísticos tudo o que concerne à manifestação da língua: a fala, o indivíduo produtor dessa fala e o sentido daí decorrente.

Essa concepção de língua produzida por Saussure vai ser objeto de considerações importantes nas primeiras reflexões produzidas no quadro teórico da AD, tais como o deslocamento que possibilitou uma visão de língua não mais voltada para sua função, mas para seu funcionamento discursivo. Essa concepção discursiva permite a Pêcheux (1993:78) refletir sobre a natureza desse funcionamento e afirmar que ele não é integralmente lingüístico, pois também está relacionado às suas condições de produção.

Assim, a AD vai instaurar seu modo particular de análise que não é nem lingüístico, nem sociológico, nem histórico: situa-se, exatamente, no ponto em que a Lingüística (que só se ocupa da Língua) e as Ciências Sociais (que se ocupam do extralingüístico) não preenchem, o ponto em que se dá o encontro da língua (como materialidade) com a ideologia (constitutiva da própria linguagem), no trabalho conjunto de produção do sentido.

A AD tem como objeto de estudos o discurso, a língua em funcionamento, produzindo sentidos, portanto, a língua, do ponto de vista da AD, compõe-se de sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas que formam a base material a partir da qual se dão os processos discursivos, ou seja, essa base lingüística é considerada em sua materialidade histórica, em funcionamento, produzindo efeitos de sentido, a língua, pois, para a AD é constituída pela história, o que implica, necessariamente, entender que a língua para a análise de discurso, comporta um sujeito que se constitui a partir de uma formação ideológica, de um domínio de saber, entre outras implicações que esse outro olhar sobre a língua traz para os estudos da linguagem. De acordo com Indursky (2000:84), *não*

estamos mais aqui diante de uma concepção puramente sistêmica de língua. Esse deslocamento coloca-nos frente a uma concepção discursiva de língua que contempla o sujeito e sua inscrição sócio-histórica, fazendo intervir fortemente o interdiscurso no sistêmico.

É a partir do corte produzido por Saussure, (1974) que separa a linguagem em duas partes: língua e fala, que a AD vai inscrever seu campo de atuação: o lugar que ela vai ocupar está entre a língua (o universal a-histórico) e a fala (individual); é o lugar do particular, do modo de existência histórico e social da linguagem.

Conforme vimos anteriormente, segundo a teoria saussuriana, só a língua é passível de ser estudada como ciência, pois a sua manifestação, a fala, é um ato individual, empírico, razão pela qual é impossível tomá-la como objeto de estudo científico. A partir daí, Saussure retira dos estudos lingüísticos tudo o que concerne à manifestação da língua: a fala, o indivíduo produtor dessa fala e o sentido daí decorrente.

Essa concepção de língua produzida por Saussure vai ser objeto de considerações importantes nas primeiras reflexões produzidas no quadro teórico da AD, tais como o deslocamento que possibilitou uma visão de língua não mais voltada para sua função, mas para seu funcionamento discursivo. Essa concepção discursiva permite a Pêcheux (1993:78) refletir sobre a natureza desse funcionamento e afirmar que ele não é integralmente lingüístico, pois também está relacionado às suas condições de produção.

Assim, a AD vai instaurar seu modo particular de análise que não é nem lingüístico, nem sociológico, nem histórico: situa-se, exatamente, no ponto em que a Lingüística (que só se ocupa da Língua) e as Ciências Sociais (que se ocupam do extralingüístico) não preenchem, o ponto em que se dá o encontro da língua (como materialidade) com a ideologia (constitutiva da própria linguagem), no trabalho conjunto de produção do sentido.

Orlandi (1993) denominou a língua em funcionamento, de *língua fluida* e, mais adiante (1999), chamou-a *língua no mundo*. Para essa autora (1998), a **língua imaginária** corresponde a uma língua abstrata, sistema

de normas e coerções, línguas sistemas, línguas instituições, a-históricas, construção. Já a **língua fluida** é a que pode ser observada em processos discursivos, a língua em uso, que não pode ser *contida em arcabouços de sistemas e fórmulas*.

A língua constituída pela história, produzindo sentidos, em funcionamento, língua *no mundo...* (ORLANDI, 1999:16), não pode ser entendida como transparente, homogênea, pois, nos processos discursivos, a língua apresenta opacidade, que pode ser revelada através das diversas possibilidades de sentido, do equívoco, das ambigüidades, dos silêncios, etc.

Segundo Henry (1990:80-9), a relação palavra/significado/referência é sempre intermediada pelo imaginário, permeada pelo ideológico e estabilizada por um discurso.

Pêcheux (op. 1995.:99) afirma que todo conteúdo de pensamento se dá através da linguagem, não se podendo falar em domínio de pensamento separado de domínio da linguagem: *na verdade, todo conteúdo de pensamento existe na linguagem, sob a forma do discursivo*.

Paul Henry (op. cit.:80-9) entende que a referencialidade não pode ser concebida independentemente de um contexto em que o termo está inserido, não havendo, portanto, uma ordem das coisas ou do pensamento que precederia a ordem do discurso, ou seja, o termo só adquire referencialidade no discurso. Dessa forma, pode-se dizer que a referencialidade de uma unidade não é fixa. Ela é variável, dependendo das condições de produção/interpretação em que o discurso esteja inserido.

Segundo Orlandi (1999:15), a língua, para a AD, é concebida como *mediação necessária entre o homem e a realidade natural*.

A língua, para a AD, é entendida como a possibilidade de materialização do discurso, porém essa forma material da língua apresenta resistência, opacidade, com suas várias possibilidades de produzir sentido, como estrutura, mas também como acontecimento.

É Pêcheux (1990:53) quem introduz, na AD, questões relativas às discursividades que rompem com um determinado *universo estabilizado de*

sentidos, ao produzirem um fato histórico. Pêcheux (ibidem) denomina de acontecimento discursivo essas formulações que passam a produzir novos sentidos, deslocando-se do estabilizado/cristalizado para o novo, o impensado (até então), pois os sentidos de um enunciado são *pontos de deriva* que lhe possibilitam tornar-se outro.

O acontecimento discursivo, para esse autor (op. cit.: 28), está diretamente ligado à produção de enunciados que, ao construírem/trabalharem um determinado acontecimento histórico, quebram, rompem a aparente estabilidade do universo semântico, preconstruído, em que esse acontecimento histórico está inserido, instaurando a possibilidade de serem produzidos novos enunciados, até então estranhos na construção discursiva desse acontecimento.

A língua, ao ser vista não só como estrutura, mas também como acontecimento, permite que se tenha dela uma concepção, não só do que é possível ser dito, mas também do impossível, do real da língua que, de acordo com Pêcheux (1990:29), *determina aquilo que não pode não ser “ assim”. (O real é o impossível... que seja de outro modo).*

Assim sendo, Pêcheux entende que só é possível alcançar o real da língua, através dos lapsos, dos equívocos, da ambigüidade. A língua, nos estudos de AD, abriga o equívoco, o lapso, a ambigüidade, que não são mais entendidos como um defeito, um problema que deve ser “consertado”, mas como uma possibilidade de manifestação do real da língua. Para Leandro Ferreira (2000:27), o equívoco na AD não é tratado como um *problema episódico de interpretação*, mas como um fato constitutivo da própria linguagem: *a língua está voltada ao equívoco*.

Dessa forma, a concepção de língua e de discurso foi sendo aprofundada na AD, de modo que o deslize, a falha e a ambigüidade passam a ser considerados como elementos constitutivos da linguagem.

Segundo Leandro Ferreira (op. cit.:65), é através do equívoco, que até então era considerado um problema para a lingüística, que se pode ter acesso ao encontro da língua com a história, pois ele *afeta todo gesto de tomada da palavra*. Assim, o *campo do interdito* (PÊCHEUX, 2004:30), daquilo que era

impensado nos estudos lingüísticos, como uma possibilidade de produção de efeitos de sentido, merece também fazer parte dos estudos da linguagem.

Pode-se depreender daí que a língua possui uma resistência própria, ou seja, a língua não é transparente, apresenta “ruídos”, efeitos de sentido que se cruzam num mesmo enunciado, pois eles e dão no intervalo construído entre os sujeitos em interlocução.

Esse intervalo é pleno de possibilidades virtuais de interpretação, pois o que é dito nunca é tudo, embora haja uma determinação, um direcionamento do sentido; a própria língua apresenta brechas, falhas, através das quais surge aquilo que foge a esse direcionamento de sentido. Ao mesmo tempo em que a língua possibilita ao sujeito ter ilusão da determinação do sentido, ela resiste à essa determinação, pois sua materialidade é também histórica e, assim, pelo viés dessa resistência, pode-se ter acesso ao outro. Essa resistência pode se manifestar, sob a forma do lapso, do mal entendido, enfim, do equívoco.

De acordo com Leandro Ferreira (1996:39-50), se a língua, vista dessa forma, comporta transgressões, desvios, os sentidos produzidos estão também sujeitos aos equívocos, pontos de deriva dos enunciados. Assim sendo, o equívoco, o não-dito, as falhas estão sempre presentes, à espera de uma outra interpretação. O equívoco não é um acidente na língua, mas uma possibilidade virtual de deriva, que está sempre presente.

Para essa autora (op. cit.:39), falar de uma língua que é constituída pelo equívoco, pela falta, pela incompletude, implica que essa língua não seja concebida como uma organização fechada, um sistema que só conhece sua própria organização, pois nesse sistema não há lugar para as contradições próprias da língua. Só há espaço para se dar visibilidade à resistência da língua se a língua for vista como

um elemento de base material, heterogêneo por excelência, não previsível e não fechado que, combinado à materialidade do processo sócio-histórico, constitui o lugar da produção dos efeitos de sentido. (...) Numa língua assim formulada há espaço para o aparecimento de fatos que afetam a regularidade e, que, no entanto, precisam ser formalizados. (LEANDRO FERREIRA, op. cit.: 40-1)

Diferentemente da visão da Lingüística tradicional, para essa autora (op. cit.:46), na AD, os equívocos não constituem um problema que precisa ser resolvido, já que são constitutivos da língua, uma forma de resistência própria da ordem da língua. Como não se pode dizer tudo através da língua, a língua acaba comportando em si mesma o lugar da falta, o que possibilita os deslizamentos de sentido.

Leandro Ferreira (op. cit.:43), para tratar das questões relacionadas ao equívoco, traz, de Patrick Seriot, a noção de *ambivalência* em oposição à *ambigüidade*, já que aquela, ao contrário desta, não separa língua e discurso, ao reconhecer que a sintaxe também é passível de um jogo, de uma movimentação de sentidos, que leva ao outro: *e é nesse jogo dialético entre a regra e a flexibilidade, entre coação e liberdade que a língua vai construindo seu próprio espaço de subversão, de transgressão.*

A ambigüidade é vista pela lingüística como um problema a ser resolvido; já, em AD, a ambigüidade possibilita dar visibilidade ao equívoco, e o estudo do equívoco se constitui num ponto importante de análise da língua, visto que é ele que permite o acesso à dimensão discursiva.

Se a ambigüidade, do ponto de vista da Lingüística tradicional, é concebida como um defeito que se observa na língua e que precisa ser consertado, para a AD é através da ambigüidade, resultante dos equívocos, que se pode reconhecer que a autonomia da língua é relativa, pois os efeitos de sentido produzidos pelo equívoco vão se manifestar no ponto de tensão entre língua e história, onde a língua tenta conter esses efeitos de sentido, ao mesmo tempo em que a história dá-lhes visibilidade.

O equívoco é, então, um elemento essencial para o estudo da língua em AD. De acordo com Pêcheux (2004), o equívoco aparece exatamente como o ponto de encontro em que o impossível (lingüístico) vem aliar-se à contradição (histórica), o ponto em que a língua se encontra com a história.

Pêcheux (1990:51) trata o equívoco como um fato lingüístico: *um fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*, aquilo que escapa à norma estabelecida, que pertence ao espaço onde o sentido é transformado: *de um*

trabalho do sentido sobre o sentido... Ou, como diz o autor (op.cit.:53), *todo enunciado se apresenta como pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação*. E, mais adiante, (op. cit.:57), conclui que a interpretação constitui uma tomada de posição em relação aos *efeitos de identificação assumidos e não negados*; não há margens de sentido onde se encontrariam os equívocos, há efeitos de sentido expostos pelo equívoco e ao equívoco.

De acordo com Leandro Ferreira (2000), na perspectiva da AD se olha para a resistência da língua através do discurso, pois a relação língua/discurso é constitutiva da construção dos efeitos de sentido; assim, dá-se a relação entre o sistema relativamente autônomo e a historicidade que afeta esse sistema no momento da produção do sentido.

Diferentemente também dos estudos gramaticais, que se preocupam em examinar o **certo** e o **errado**, as normas, as leis que possibilitam/impossibilitam certas formas da língua, a AD preocupa-se com a maneira como a língua trabalha, funciona a fim de produzir determinado efeito de sentido, o funcionamento lingüístico, o como foi dito e não o que foi dito.

A AD busca a significação: não o que o texto quer dizer, mas como ele faz para dizer. Por isso, a AD considera a linguagem em sua opacidade, pois postula que a relação linguagem/mundo/pensamento não é unívoca.

Para Pêcheux (1990:147), olhar para a língua do lugar da Análise do Discurso requer uma *mudança de terreno*, ou seja, afastar-se do **formalismo**, que estuda a língua como um sistema abstrato; e também do **empirismo**, cujos estudos lingüísticos estão centrados no indivíduo produtor da linguagem e, portanto, fonte do sentido.

A língua, vista dessa forma, também não comporta um sujeito como nas teorias que mencionamos anteriormente, ou seja, nem um sujeito consciente daquilo que diz, concebido pela teoria bakhtiniana; nem um sujeito que está no centro do sentido, segundo a teoria benvenistiana; tampouco um sujeito desdobrado em diferentes locutores ou vozes e desprovido de inconsciente e de ideologia, como na teoria ducrotiana.

Em AD, trabalha-se com um sujeito afetado pela história, inconscientemente interpelado pela ideologia, identificado a uma Formação Discursiva, a partir da qual se instaura o sentido para aquilo que é dito. Pêcheux se diferencia dos autores que estudamos nas seções anteriores, porque postula um sujeito constituído na materialidade específica da língua, para esse autor a língua não é a expressão do pensamento, mas a materialidade lingüístico-discursiva através da qual se constitui o sujeito, portanto a língua é parte integrante da constituição do pensamento: a língua *não é serva do pensamento, mas sua mestra*. A AD considera a língua em sua autonomia relativa, pelo fato de que ela caracteriza um nível do funcionamento discursivo que não é independente das formações ideológicas.

Esse nível é relativamente autônomo, pois há, também na produção/interpretação do sentido, a intervenção de fatores extralingüísticos, tais como o sujeito produtor do discurso, a situação imediata de interlocução e o contexto sócio-histórico, representado pelo interdiscurso. De forma que não se pode precisar, *a priori*, as fronteiras entre o que advém da língua e o que advém das formações discursivas na produção dos sentidos: *todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas ...É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos...* (PÊCHEUX, 1995:91)

Pode-se dizer, entretanto, que, mesmo afastando-se das concepções de língua anteriormente estudadas, é possível estabelecer algumas aproximações entre a AD e Bakhtin.

Em meio à efervescência de reflexões sobre a língua em AD, no final dos anos setenta, aparece o livro de Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*. Para Maldidier (2003), Pêcheux tem uma posição clara, muito firme em relação a esse autor, ao dizer que Bakhtin, ao criticar o *objetivismo abstrato* em Saussure, anula a dimensão própria da língua, tomando-a como um fenômeno social de interação verbal. Para Pêcheux, o sentido não é regulado através da

esfera das relações interindividuais ou da interação entre grupos, mas pela inscrição do sujeito num domínio de saber afetado pela ideologia.

Para Bakhtin, o signo lingüístico é o lugar onde se dá o ideológico; é o signo que carrega em si todos os valores ideológicos em que ele foi utilizado; para a AD, o sentido de uma palavra só se produz à medida que ela se inscreve numa determinada Formação Discursiva (FD).

Segundo Bakhtin (1981), o signo lingüístico preenche a consciência do indivíduo de ideologia, e é através do signo que o sujeito materializa o que pensa; utilizando o signo, que se inscreve no discurso, o sujeito se posiciona, aceitando ou refutando o posicionamento ideológico veiculado pelo signo; ou seja: é o signo que é ideológico, não o sujeito. Para a AD, o indivíduo é interpelado inconscientemente em sujeito, a partir de sua inscrição numa FD, e ele não pensa sobre a ideologia, mas, a partir dela, visto ser o sujeito ideologicamente assujeitado.

Embora a Análise de Discurso se afaste de Bakhtin, em certos pontos, alguns conceitos desenvolvidos na obra de Bakhtin aproximam-se de conceitos produzidos pela AD.

Assim, para Bakhtin (1997:124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes; em AD, a língua é estudada em uso, a língua no mundo. De acordo com Orlandi (1999:15-6) (...), *a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando...*

Para Bakhtin, os enunciados mantêm, entre si, uma relação dialógica, pertencendo a uma cadeia complexa de enunciados, que se relacionam com os enunciados anteriormente constituídos, e com enunciados que virão. Isso permite-nos uma aproximação com o conceito de *interdiscurso*.

Para a AD, o interdiscurso é apresentado como o lugar onde se constituem os objetos (enunciados) dos quais se apropria o sujeito enunciator, constituindo-os como objeto do “seu” discurso; é o lugar onde se encontram as

formulações já produzidas nos discursos anteriores. Essas formulações preconstituídas, no entanto, ao serem retomadas em um discurso, através de um feito de naturalização do sentido, “perdem”, no movimento de atualização nesse discurso, a condição de preconstituído. Segundo Pêcheux (1995:162), *toda FD dissimula pela transparência do sentido sua dependência em relação ao interdiscurso.*

Por outro lado, há aí também uma aproximação com a noção de discurso, pois, segundo Pêcheux, o discurso não existe isoladamente; ele se relaciona com outros discursos, para contrapor-se, para aliar-se, para responder.

Voloshinov/Bakhtin é citado por Pêcheux, no texto de 1980, intitulado *Remontémons de Foucault a Spinoza*, como o precursor dos estudos que envolviam língua, ideologia e discurso, compreendidos à luz do marxismo: *Desde Voloshinov até nossos dias pode-se dizer que esta questão (de relacionar língua, ideologia e discurso) foi e segue sendo coisa de universitários progressistas; poucos lingüistas, historiadores e, sobretudo, filósofos.*

Dessa forma, podemos notar que, embora haja um distanciamento entre as idéias de Bakhtin e a AD, algumas concepções postuladas por Bakhtin podem ser relacionadas com esse campo teórico de análise de tal forma que muitas vezes temos uma tendência a ver na AD uma certa sistematização, complementaridade, ou, ainda, uma reorientação do pensamento de Bakhtin.

Com relação à Lingüística, o que interessa para a AD é identificar o funcionamento discursivo no qual sistematicidades lingüísticas (fonológicas, sintáticas e morfológicas) intervêm, juntamente com a história, na produção dos sentidos: *todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas. É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos...* (PÊCHEUX, 1995:91)

A este propósito, Orlandi (1994) afirma que a AD pressupõe a Lingüística e se distingue dela, pois seu objeto de estudo, o discurso, não é unicamente da ordem do lingüístico, mas também da ordem do histórico; isso

significa dizer que a língua para a AD é uma língua material, já o objeto da Lingüística é a língua, em sua forma abstrata.

Dessa forma, a AD estabelece uma relação crítica com os postulados da Lingüística que vêem a língua como autônoma e abstrata, sem levar em conta a importância da exterioridade para a produção de sentido como vimos anteriormente. Para a AD, a sua autonomia é relativa, pois ela é, sempre, afetada pela história nos processos de produção do sentido. A língua constituída pela história não é transparente, ela apresenta uma opacidade proveniente dessa constituição.

Paul Henry (1990: 58-9), ao fazer a distinção entre os tipos de orações relativas, postula que, através da determinação de uma formulação, pelas orações relativas, são construídos efeitos de sentidos, decorrentes tanto de fatores sintáticos quanto de fatores semânticos. Isso só é possível, segundo o autor, à medida que se possa considerar a língua em sua **autonomia relativa**, pelo fato de que ela caracteriza um nível do funcionamento discursivo que não é independente das formações ideológicas.

Assim é explicitado, através das reflexões produzidas por Paul Henry, o funcionamento sintático da língua, como um nível relativamente autônomo na produção dos sentidos, pois há, também, na produção/interpretação do sentido, a intervenção de fatores extralingüísticos, tais como o sujeito produtor do discurso, a situação imediata de interlocução e o contexto sócio-histórico, representado pelo interdiscurso. De forma que não se pode precisar, *a priori*, as fronteiras entre o que advém da língua e o que advém das formações discursivas na produção dos sentidos.

Para Orlandi (1996b:45-51), existem duas maneiras de se conceber a língua: (1) como **organização**: a língua vista como conjunto de leis e regras internas ao sistema da língua que justificam, explicam a organização desse sistema; (2) como **ordem**: a língua vista em sua materialidade, isto é, constituída por determinações internas e externas que, juntas, promovem a construção dos sentidos. A AD trabalha com a língua, vista em sua **ordem**, porém, *a ordem para*

nós não é o ordenamento imposto, nem a organização enquanto tal, mas a forma material. Interessa ao analista não a classificação, mas o funcionamento.

A teoria do discurso se inscreve, pois, na articulação de diferentes áreas: o materialismo histórico e a Lingüística. Ela se constrói a partir da determinação histórica dos processos de significação, ou seja, a AD concebe o lingüístico vinculado a seu exterior, o qual determina o dizer do sujeito interpelado ideologicamente.

De acordo Orlandi (1999:15), a Análise de Discurso, embora se interesse pela língua e pela gramática, tem como objeto de estudo, como o próprio nome indica, o discurso: *palavra em movimento, prática de linguagem*. Para essa autora (op.cit.:21), três pontos são fundamentais para a AD: 1º) a língua enquanto sistema relativamente autônomo no qual intervêm fatores extralingüísticos tais como o sujeito e a situação, a fim de que seja produzido o sentido; 2º) *o real da história afetado pelo simbólico*, isto é, os fatos se constituem a partir das interpretações que se produzem sobre eles e 3º) o sujeito do discurso é determinado tanto pelo inconsciente quanto pelo ideológico.

A língua, assim concebida, é vista como trabalho, funcionamento, direcionamento do sentido, cujo efeito de naturalização dos sentidos se dá pelo funcionamento ideológico. A AD instaura um modo diferente de olhar o texto, olha para o discurso (seu objeto teórico) através do texto (seu objeto empírico) e, assim, o texto é entendido como uma unidade imaginária. E é a partir do ideológico que a unidade imaginária do texto instaura seus efeitos de sentido. De acordo com Orlandi (2001:13), *tratar da questão da ideologia, ao pensar o texto dessa maneira, é criar condições teóricas, metodológicas para podermos observá-la. E observá-la é observar o funcionamento do discurso.*

Dessa forma, a AD não separa a língua da fala ou da linguagem já que não se pode encontrar a língua fora de uso, desprovida de sujeito e de sentido (elementos que são associados ao domínio da linguagem ou da fala, por campos teóricos que efetuam a separação língua/fala/linguagem). É necessário salientar que, para a AD, a noção de discurso não vem se colocar no lugar da linguagem concebida como execução da língua. O discurso é concebido, na

perspectivada AD, não como mera execução, mas como prática social (histórico-ideológica) da língua, na qual estão mobilizados o sujeito, o sentido e a história (ideologia) .

Entendemos que as normas e regras da língua não constituem um único sistema homogêneo, nem que a língua esteja constituída por vários sistemas dos quais um deles seja hegemônico. Ao contrário, pensamos que há várias possibilidades de produzir sentidos de acordo com a posição em que está inscrito o sujeito do discurso. Dessa forma, acreditamos que seria interessante trazer para o campo escolar o estudo da língua ancorado num discurso humorístico, a fim de introduzir esse outro modo de conceber a língua: não apenas como um registro diferente ou níveis de linguagem, mas como uma possibilidade legítima da língua de produzir efeitos de sentido.

Partindo das análises realizadas na primeira parte desse trabalho, pôde-se concluir que o imaginário de língua (re)produzido na escola e, conseqüentemente, na sociedade, aponta para uma língua normatizada pela gramática, a qual se constitui em um sistema lingüístico fechado, hegemônico e homogêneo, sendo essa, na prática pedagógica vigente, a única língua autorizada a ser estudada na escola; por ser considerada “a língua correta”, “a” Língua Portuguesa. Segundo Possenti (2001:126), já é um costume da sociedade associar língua à normatização: *Ela seria imóvel, imutável, fixa. Seria ainda um código perfeito.*

Um sistema assim configurado baseia seu funcionamento em suas próprias leis internas, constituindo-se num sistema fechado a tudo que não corresponde à ordem própria da língua, a sua estruturação interna: à exterioridade, à história e, portanto, à opacidade do sentido. Tudo que pode romper essa ordem é, então, excluído dos estudos da língua, ficando relegado a um capítulo da Gramática Normativa que trata das exceções ou anormalidades do sistema, um compartimento estranho à ordem da língua e etiquetado sob diversos nomes tais como: estilo, figuras de linguagem, vícios de linguagem etc. Ficam assim definidos os limites, as fronteiras do que pertence à língua, e o que a ela não pertence.

Numa língua assim concebida, o sentido é transparente, ou seja, a cada cadeia sonora corresponde um único sentido, pois, se forem consideradas várias possibilidades de sentido, o sistema passaria a estar aberto à exterioridade, à história, o que romperia com a idéia de sistema autônomo que, por si só, consegue explicar o funcionamento da língua.

O pensamento, sempre que refletido através da língua, sofre um processo de refração, pois a língua, em sua materialidade, em uso, está constituída pela história, pela interpretação, e seu sentido não pode ser contido. Não se pode garantir, *a priori*, que a história de uma estrutura lingüístico-discursiva seja a mesma para todos os interlocutores expostos a uma determinada situação discursiva.

Assim, muitas vezes, quando exposta ao funcionamento, a língua se mostra resistente em relação às regras e normas do sistema preconizado pela Gramática Normativa, ou seja, a língua resiste a um aprisionamento às “fôrmas”, ela rompe o funcionamento do sistema padrão. Nesses momentos, pode-se dizer que o sistema falha e que a concepção de língua precisa ser redimensionada, em vez de se jogar para fora do estudo da língua fatos que lhe são constitutivos.

A falha no sistema se dá porque a língua em funcionamento está exposta aos efeitos de sentido produzidos pela própria estrutura da língua, em contato com a história que lhe é constitutiva. Em funcionamento, a língua pode ser observada em sua forma material, a qual é dotada de opacidade, espessura. De acordo com Leandro Ferreira (2000:80), *a língua tem suas resistências e não se presta a ser o figurino sob medida que veste com caimento impecável a roupa do pensamento.*

Em função disso, acreditamos que um outro imaginário de língua mais amplo, menos preconceituoso e reducionista que esse imaginário reproduzido pelo discurso escolar, precisa ser construído a partir de práticas escolares que tragam para a sala-de-aula reflexões sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil, sobre as variedades lingüísticas escritas e orais e, conseqüentemente, sobre concepções de língua. Enfim, propondo um trabalho de

reflexão sobre o funcionamento da língua em diferentes condições de produções e, principalmente, defendendo a desconstrução da idéia de que só aquele que conhece as normas e regras da língua formal conhece verdadeiramente “a” língua.

Para Possenti (2001:8), *o discurso sobre a língua pode ser resumido em duas palavras: é normativo ou é preconceituoso. Às vezes é ambas as coisas.* Em vista do que vimos até agora, acreditamos ser mais pertinente trocar a locução **às vezes** por **quase sempre**, já que o discurso escolar silencia outras variedades privilegiando só a língua formal e padrão.

Portanto, acreditamos que uma reflexão sobre diferentes funcionamentos lingüísticos em diversas condições de produção, faz-se necessária na Escola, porque, a nosso ver, tornaria o discurso escolar menos preconceituoso e as aulas de Língua Portuguesa muito mais interessantes e voltadas para a realidade. Em função disso, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos nessa direção, com o intuito de desmistificar certas concepções e normas cristalizadas pela gramática normativa e que não são ratificadas na língua em uso, em funcionamento.

Nosso propósito é desconstruir a concepção hegemônica e homogênea que vige na Escola. E é por essa razão que estamos mobilizando o discurso humorístico, pois esse discurso escancara a opacidade da língua e permite mostrá-la opaca, como algo que demanda interpretação.

Nesse trabalho, nos deparamos, pois, com duas situações em que a língua é tratada de forma diferente: como um sistema homogêneo de regras e normas (concepção de língua apresentada na Escola) da qual nos ocupamos na I Parte deste trabalho. E, por outro lado, uma língua cujo funcionamento se dá a partir da ambigüidade, do equívoco, do diferente para que o discurso possa construir efeitos de sentidos (língua tal como manifesta no discurso humorístico do Barão) a ser analisado na terceira parte deste trabalho.

Escolhemos o discurso humorístico, pois, através do funcionamento desse discurso podemos ter acesso à **ambigüidade** e ao **equívoco**, funcionamentos esses que dão visibilidade à resistência que a língua produz em relação ao padrão normativo. Dentre os discursos humorísticos

escolhemos o discurso do Barão de Itararé, **a nosso ver, esse discurso é bastante representativo dessas questões, pois apresenta um funcionamento discursivo baseado nos jogos com a língua: o trocadilho, a ambigüidade, o equívoco, os deslizamentos de sentido; os quais permitem confirmar que a língua apresenta em sua própria estrutura a possibilidade de manifestar-se de maneira diferente daquilo que é preconizado como “certo” pelas normas e regras gramaticais.**

Pretendemos mostrar que os enunciados construídos segundo normas e regras da língua formal podem sofrer deslizamentos de sentido que sinalizam uma ruptura com essa concepção de sistema fechado e transparente e, assim, questionar o imaginário de língua cristalizado pelo discurso escolar.

Nossa proposta de trabalho mobiliza a língua em discurso, para mostrar o funcionamento lingüístico de determinados enunciados, os quais admitem, em sua própria estrutura lingüístico-discursiva, várias possibilidades de sentido, rompendo assim com a idéia de transparência de sentido, de biunivocidade, de relação direta entre cadeia fônica e sentido. Entendemos que o discurso humorístico presta-se ao nosso propósito, pois, em seu funcionamento, o equívoco se faz presente:

com o equívoco ganhou corpo a noção de resistência e uma concepção de língua que incorpora ao seu interior os fatos costumeiramente postos à margem como indesejáveis, problemáticos. Daí o sistema significante se apresentar como instável, heterogêneo e não- fechado, prevendo em seu próprio ordenamento um espaço que escapa ao enquadramento formal. Afinal, é sempre bom reiterar que a multiplicidade do dizer é condição estruturante da própria língua. (LEANDRO-FERREIRA, 2000:119)

Para Orlandi(1999:36-9), é no processo polissêmico da linguagem, na paródia que são manifestados os equívocos, os pontos de deriva a que estão expostos os sentidos. Essa autora, distinguindo a paráfrase da paródia ³⁶, afirma que a paródia, por estar situada num espaço polissêmico, dá visibilidade a um trajeto de sentidos em que não há estabilidade, legitimidade de

³⁶ Retornaremos a esse assunto na próxima seção onde trataremos da concepção de paráfrase para a AD.

sentidos e, por conseguinte, torna-se lugar privilegiado para que o equívoco produza o novo, o diferente a partir do mesmo.

Escolhemos trabalhar com o funcionamento humorístico do discurso do Barão de Itararé, visto que esse discurso se constitui a partir da paródia de outros discursos anteriores, e, dessa forma joga com os sentidos das palavras e dos enunciados, escancarando a opacidade da língua, ou seja, constrói seus efeitos de sentido do equívoco.

O equívoco, de acordo com Pêcheux (1990:50-53), é próprio da língua, em função disso todo enunciado pode *derivar para um outro*, deslocar-se, deslizar discursivamente construindo novos sentidos que são: *pontos de deriva possíveis cedendo lugar à interpretação*. E o discurso humorístico, pode-se dar visibilidade a isso. O humor e a poesia não são resultados do estilo de determinado autor, mas efeitos de sentido construídos a partir das possibilidades constitutivas da própria estrutura da língua: *nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia*. (PÊCHEUX, 1990:53) **E acrescentaríamos a possibilidade do humor, do silêncio, das falhas, das faltas e das rupturas.**

A seguir apresentaremos alguns conceitos da AD, fundamentais para que se possa conceber a língua como funcionamento, isto é, em produzindo efeitos de sentido.

2.1.1 A língua concebida em sua autonomia relativa

Como já dissemos anteriormente, entender a língua como sistema relativamente autônomo é reconhecer que outros elementos, além das bases fonológica, morfológica e sintática lingüísticas intervêm na construção dos efeitos de sentidos, isto é na produção de discursos. Desses elementos fazem parte: o contexto, a situação na qual aparece o discurso e também as formações imaginárias, os interlocutores e a memória constituem as Condições de Produção de um discurso.

Para Pêcheux (1993:79), não se pode analisar um discurso como um texto, como uma seqüência fechada, uma unidade com início, meio e fim, mas deve-se relacioná-lo a outros discursos: *ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*. Dentre esses elementos, gostaríamos de destacar aqui as noções de **formações imaginárias** e os **interlocutores** já que das demais trataremos nas seções que se seguem. **As formações imaginárias** intervêm na constituição dos efeitos de sentido, à medida que decorrem das imagens que o sujeito projeta sobre o seu lugar e sobre o lugar do outro e sobre o referente, ao produzir/interpretar um determinado discurso. O sentido do discurso, de acordo com Pêcheux(1993), ocorre no intervalo entre os **interlocutores** do discurso, os quais não representam uma figura física, empírica, mas lugares *determinados na estrutura de uma formação social*.

De acordo com Orlandi (1999:30), as Condições de Produção podem ao serem consideradas em sentido estrito, correspondem às circunstâncias de enunciação do discurso, isto é, ao contexto imediato de enunciação; em sentido amplo, as Condições de Produção correspondem ao contexto sócio-histórico e ideológico em que o discurso se inscreve.

Assim sendo, as Condições de Produção são fundamentais para que sejam construídos efeitos de sentido. Isso implica conceber a língua constituída pela história. Assim, se considerarmos o funcionamento do discurso humorístico do Barão de Itararé veremos que os efeitos de sentido que diferenciam o discurso “sério” do discurso humorístico só podem ser atualizados à medida que a língua seja concebida em sua materialidade. Essa é a razão de tomarmos o discurso humorístico para ressignificar a concepção de língua na escola.

Além da CP, outros conceitos são fundamentais para entendermos como são produzidos os efeitos de sentido de um discurso. Assim sendo, como o discurso é uma das práticas em que a ideologia se materializa, para que se possa analisar a relação do discurso com a ideologia, faz-se necessário destacar dois conceitos fundamentais: o conceito de *Formação Ideológica* (FI) e o conceito de *Formação Discursiva* (FD).

Segundo Pêcheux (1995:143), a instância ideológica é determinada pela instância econômica - o ideológico é uma das formas de reprodução/transformação da base econômica, mais precisamente das *relações de produção* que a sustentam . É a partir dessa concepção que Pêcheux chega à representação da exterioridade na língua. Uma das formas em que a reprodução das relações de produção funciona é através da interpelação ou assujeitamento do sujeito. Essa interpelação, como já dissemos anteriormente, é da ordem do inconsciente, e produz para o sujeito a impressão de que ele é a origem de seu dizer e dono de sua vontade.

Já Haroche et alii (1990:148) nos dizem que *cada formação ideológica constitui assim um conjunto de atitudes e representações que não são nem " individuais" nem "universais" mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras.*

Para Pêcheux (1993:166), as Formações Ideológicas representam posições de classe em conflito. Isso explicaria a possibilidade de se falar dos mesmos objetos de forma diferente desde que os sujeitos estejam afetados por Formações Ideológicas antagônicas.

Esse autor (op.cit.) acrescenta que é no seio de uma Formação Discursiva que se realiza o assujeitamento ideológico do sujeito e é a partir da FD que sujeito e sentido se constituem e o fazem de forma concomitante.

De acordo com Pêcheux (1995:160-1), uma Formação Discursiva representa, na linguagem, *as Formações Ideológicas que lhe são correspondentes e interpelam os sujeitos falantes em sujeitos de seu discurso.*

O domínio de saber de uma FD se constitui, segundo Courtine (1981), a partir da articulação dessa FD com uma FI. Esse domínio de saber ao mesmo tempo em que determina aquilo que pode e deve ser dito (princípio da aceitabilidade discursiva) determina também o que não pode e não deve ser dito (princípio da exclusão). O domínio de saber de uma FD delimita, assim, o interior (conjunto dos elementos de saber de uma FD) e o exterior de uma FD (conjunto dos elementos que lhe são exteriores) e que pertencem ao interdiscurso.

Para Pêcheux e Fuchs (1993), uma palavra adquire seu sentido a partir de suas relações com outros elementos pertencentes à mesma FD; a palavra não tem um sentido literal, os efeitos de sentido são construídos em função das posições ideológicas num determinado processo histórico-social em que essa palavra é produzida.

Uma mesma seqüência discursiva poderá ter efeitos de sentido diversos, segundo Pêcheux e Fuchs (1993:169), dependendo da FD em que estiver inscrita, isto é, as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

Para Orlandi (1996:144-5), não há um sentido centro, literal e suas margens. A literalidade do sentido, para essa autora, é um *produto da história*, isto é, são as situações de produção de enunciado que produzem um efeito de dominância de um sentido sobre as demais possibilidades de sentido a que um determinado enunciado está exposto.

Segundo Orlandi (op.cit.:39), a ilusão do sujeito de construir, em seu discurso, um sentido único, transparente é produzida a partir da FD em que esse sujeito está inscrito: *é a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso e a inserção do discurso numa FD determinada, que produz a impressão de unidade, a transparência, a completude do seu dizer.*

Os efeitos de sentido são produzidos a partir da associação de uma palavra a uma determinada FD. Segundo Courtine e Marandin (1981:24), é isso que possibilita que se fale a mesma língua, mas de forma diferente, com outro sentido. Para esses autores (ibidem), é por comportar várias linguagens em uma única, que a FD é heterogênea: *uma FD é heterogênea a si mesma: seu fechamento é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.*

Esses embates da *luta ideológica* aparecem em nosso corpus pelo viés de duas posições-sujeito divergentes que correspondem a duas FD antagônicas que são linearizadas no fio do discurso do Barão de Itararé: a FD que

representa os saberes do senso comum e a FD que promove a subversão do senso comum.

2.1.2 A língua como lugar de constituição do sujeito

Conforme já mencionamos na primeira parte desse trabalho, é através da língua que o sujeito se constitui, ou seja, é a partir dos primeiros contatos com a língua que o sujeito vai (re) produzindo a sua imagem, os seus saberes sobre si mesmo e sobre o mundo.

Inspirado nas aventuras do Barão de Münchhausen, o qual se erguia no ar puxando-se pelos próprios cabelos, Pêcheux batiza de *efeito Münchhausen* ao *efeito sujeito*, a ilusão subjetiva.

É, ainda, a partir da tese de Althusser sobre a interpelação ideológica que Pêcheux amadurece a noção de *sujeito do discurso*. A questão relacionada à evidência do sujeito e do sentido contribui para que seja feita uma analogia entre ideologia e inconsciente: tanto a ideologia quanto o inconsciente têm a característica de simular sua existência através de evidências subjetivas.

Essas considerações nos levam a pensar no sujeito do discurso humorístico do Barão de Itararé, o qual, acreditamos, está inscrito numa FD que subverte os saberes produzidos pelo senso comum e produz, através do humor, do deboche, um efeito de desqualificação desses saberes.

Esse sujeito interpelado é levado a ocupar seu lugar numa determinada classe social. As classes sociais, por sua vez, mantêm, entre si, relações de confronto, de aliança, de antagonismo ou dominação.

Uma outra noção importante, a *Forma-sujeito*, é trazida de Althusser para teorizar o funcionamento imaginário do sujeito: é no nível (vertical) de constituição do enunciado, como elemento de saber de uma determinada FD, que está situada a instância do sujeito de saber próprio a uma FD, a *Forma-sujeito*, o lugar de onde se pode enunciar.

Segundo Pêcheux (1995:167), é a *Forma-sujeito* que dissimula o interdiscurso no intradiscurso, como um já-dito do intradiscurso, no qual ele se articula por co-referência, sendo o intradiscurso, enquanto fio do discurso, a rigor,

um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma exterioridade determinada como tal do “exterior”.

Michel Foucault (1995:109) define sujeito como *um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto (...) varia ...*. Ainda para esse autor, uma frase só pode ser considerada enunciado, à medida que possa ser assinalada à posição do sujeito que o produziu.

Michel Pêcheux realiza um deslocamento dessa noção de sujeito:

1º) postula que a descentração do sujeito, enquanto origem, fonte de seu dizer, é realizada através da interpelação do indivíduo em sujeito ideológico, inscrito em uma determinada FD, a partir da qual constrói o seu discurso;

2º) para Foucault, o lugar ocupado pelo sujeito do enunciado é um lugar vazio. Pêcheux o contraria, afirmando que esse lugar é só “aparentemente vazio”, pois ele é preenchido pelo sujeito universal, isto é, pelo sujeito de saber próprio a uma FD determinada. Esse lugar ocupado pelo sujeito é um espaço histórico e ideológico, só podendo ser preenchido por um sujeito ideologicamente assujeitado ao domínio de saber em que está inscrito esse lugar que ele passa a ocupar.

O sujeito do discurso relaciona-se com o sujeito de saber da FD em que está inscrito, através de uma relação que se estabelece entre ambos, a qual é designada de posição-sujeito. As diferentes relações que o sujeito estabelece com o sujeito de saber de uma FD irão produzir diferentes posições-sujeito. Para Courtine (1981:43), *a descrição das diferentes posições-sujeito no interior de uma FD (...) é o domínio da descrição da forma-sujeito, sujeito universal ou sujeito de saber de uma FD.*

Dessa forma, o sujeito, sob essa perspectiva, não pensa sobre a ideologia (como algo exterior a ele), mas a partir dela, como parte constitutiva de

sua identidade: *o sujeito se constitui por uma interpelação - que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma determinada formação discursiva...* (ORLANDI, 1999:45). Esse sujeito é essencialmente histórico, porque sua fala revela o tempo e o lugar em que foi produzida. É a partir do lugar que o sujeito ocupa numa determinada formação social que ele situa seu discurso em relação ao discurso do outro. Outro esse, que é tanto a antecipação do seu interlocutor para o qual regula sua fala, quanto os discursos já produzidos anteriormente (interdiscurso).

Segundo Authier-Revuz (1990:26), é a presença desse “outro” que revela que o sujeito não é a *fonte autônoma do sentido (...) toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”*. Isso significa dizer que, na voz do sujeito que enuncia, outras vozes se ouvem, pois seu discurso é atravessado pelo discurso do outro.

Esse “discurso-outro” é inacessível ao sujeito, pois ele se apropria dessa voz anônima proveniente do interdiscurso, como se fosse sua. Essa apropriação inconsciente do discurso-outro pelo sujeito do discurso se dá, de acordo com Pêcheux (1993), a partir de dois esquecimentos:

- a) esquecimento nº 1: o de que o discurso não nasce no sujeito e que, portanto, os sentidos não são produzidos por ele, mas retomados, a partir do interdiscurso . De natureza inconsciente e ideológica, é aí que se dá a constituição do efeito de subjetividade na língua;
- b) esquecimento nº2: diz respeito aos diversos conjuntos de paráfrases, aquilo que o sujeito poderia dizer mas não diz. Esse esquecimento, por ser de natureza consciente ou pré-consciente, faz com que o sujeito acredite ter o domínio daquilo que diz (porque tem a ilusão de escolher aquilo que vai dizer e como vai dizer). Todavia, isso se dá, na realidade, a partir de sua inscrição numa determinada FD e de sua conseqüente identificação com os sentidos que nela se produzem, os quais passam a parecer óbvios.

Ao descentrar o sujeito como fonte de significação, passa-se a entender o texto, segundo Orlandi (1999:70), como uma *dispersão* de *sujeitos*, que ocupam várias posições enunciativas, produzindo a heterogeneidade do sujeito. Essa heterogeneidade, porém, é trabalhada para que o texto produza um efeito de unidade: apagando-se as posições discordantes ou harmonizando-as. Cabe à AD reconstituí-las.

Em nosso *corpus*, não há esse apagamento das posições discordantes, o que há é uma atualização das posições discordantes para que uma delas (a posição que representa o senso comum) seja desqualificada. Assim sendo, procedendo o discurso do Barão de Itararé produz um efeito de sentido que vai na direção contrária à do senso comum. Com isso evidencia-se que os sentidos não são únicos, não são estáveis e podem sempre ser outros.

Para Jaqueline Authier-Revuz (1990:28), o sujeito, pensado a partir das releituras de Freud produzidas por Lacan, é um sujeito descentrado, dividido, clivado; *sua fala é fundamentalmente heterogênea*. E acrescenta que *sempre sob as palavras outras palavras são ditas*. O sujeito retoma, na sua fala, enunciados já-ditos, ou seja, enunciados produzidos anteriormente; por isso, o discurso é sempre constituído por outros discursos. Authier-Revuz chama de heterogeneidade constitutiva a essa inserção do outro no discurso.

Sendo assim, segundo a autora (op. cit.:26), a fala desse sujeito é sempre determinada do exterior e, por isso, *ele é mais falado do que fala*; porém, o sujeito, não tendo acesso a essa exterioridade que constitui o seu dizer, tem a ilusão de estar no centro de seu discurso, e, dessa forma, é produzido um efeito de apagamento dessa divisão do sujeito no discurso, ou seja, que em seu discurso, o sujeito retoma enunciados que são produzidos anteriormente como se fossem seus.

No discurso do Barão, isso se dá de maneira diferente, ou seja, o Barão retoma os enunciados do “outro” exteriores, com os quais não se identifica. Portanto, esses enunciados não são tomados como seus. E sua retomada visa a desqualificá-los.

A heterogeneidade discursiva, segundo Orlandi (1996a:53), está relacionada à dispersão dos textos e do sujeito: *o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito*. Assim, a heterogeneidade está inscrita na noção de discurso, através das várias posições que o sujeito ocupa nesse texto.

2.1.3 A língua em discurso e a relação com o “já dito” na produção dos sentidos

Há, em todo dizer, uma retomada daquilo que já foi dito, anteriormente, em outro lugar, ou seja, os discursos que foram produzidos anteriormente participam da construção dos efeitos de sentidos de outros discursos. Para que se tenha acesso a esses discursos anteriores é necessário que sejam mobilizados alguns conceitos, tais como: o interdiscurso, a memória discursiva e os elementos preconstituídos que são retomados nesse discurso.

O interdiscurso, noção fundamental para a AD, é definido como um todo complexo com “dominante” das formações discursivas. *O dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constantemente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)...* (PÊCHEUX, 1993:314)

O *interdiscurso* se constitui em um *além exterior e anterior* que irrompe, que passa a constituir determinada FD: *propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade, contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.* (PÊCHEUX, 1995:162)

Ao tratar do interdiscurso, Courtine (1981:50), afirma que todo dizer se encontra na interseção de dois eixos: o eixo vertical (interdiscurso, a memória) e o eixo horizontal (intradiscurso) que se constitui na atualização da memória num determinado discurso. Orlandi (1999:33) entende que, ao ocorrer a estratificação do enunciado no intradiscurso, há um apagamento da condição de preexistência desse enunciado.

Assim, no discurso do Barão de Itararé, o discurso linearizado é o discurso humorístico, porém esse discurso, para produzir os efeitos de sentido desejados, necessita que sejam mobilizados, no interdiscurso, os discursos com os quais se relaciona, produzindo o que Courtine (1981:53) designou de *efeito de memória*.

Em função disso, pode-se entender, juntamente com Pêcheux (1993:177-8), que uma formação discursiva é constituída-bordeada por algo que lhe é exterior, logo por aquilo que aí é infomulável, pois é o que a determina e [...] essa exterioridade constitutiva não poderia, em nenhum caso, ser confundida com o espaço subjetivo da enunciação, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus deslocamentos no interior do formulável/reformulável.

No discurso do Barão, o discurso-outro é trazido para dentro do discurso humorístico; dessa forma, o discurso-outro fica bordeando o discurso do Barão para, então, ser desqualificado e ser construído o efeito de humor.

Assim, chega-se à noção de *preconstruído*: o termo foi introduzido por Paul Henry (1990:80-9) nas reflexões da AD para designar uma construção anterior, exterior e independente em oposição àquilo que está sendo formulado num determinado discurso.

Paul Henry e Pêcheux trazem para o interior da própria linguagem aquilo que era, até então, considerado como o mundo das coisas/do pensamento, cuja apreensão se daria independentemente do mundo do discurso.

Ao introduzir a noção de *preconstruído*, é desestabilizada a concepção de referência e de sentido. Para Paul Henry (1990:81-9), os sentidos das palavras são produzidos, “naturalizados”, através dos discursos, onde esses sentidos são retomados como sentido literal, único, transparente pelo efeito da ideologia.

Nesse movimento de apropriação dos sentidos, o sujeito “se esquece” de onde vem esse sentido e imagina-se na origem do seu dizer. Ao ser retomado o dizer, apaga-se dele toda sua historicidade, a opacidade de sua constituição e o discurso passa a funcionar como se o sentido ali produzido

tivesse uma única direção (“é esse o sentido”) e, sendo assim, o sujeito do discurso tem a ilusão de que está na origem desses sentidos.

O preconstituído remete, de acordo com Pêcheux (1995), às evidências (o já-lá) através das quais o sujeito constrói seu discurso: aquilo que cada um sabe, numa situação determinada. Se o preconstituído dá seus objetos ao sujeito enunciativo sob a condição da exterioridade e preexistência, essa condição se apaga à medida que o sujeito se identifica com a Forma-sujeito da FD.

Para Pêcheux (1995:99), o preconstituído remete a uma discrepância entre dois domínios do pensamento, de modo que um elemento de um domínio irrompe num outro domínio, como se esse elemento “já se encontrasse aí”. O autor acrescenta que essa discrepância se dá de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o impensado do pensamento, impensado esse que pré-existe ao sujeito.

No discurso do Barão de Itararé, através do humor, há um movimento de desnaturalização dos elementos preconstituídos presentes no discurso do senso comum, esses elementos não são “costurados” ao discurso humorístico como uma *verdade* já dada, naturalizada, mas como um saber que precisa ser desqualificado; assim há uma visibilidade do sentido-outro no discurso humorístico, à medida que o preconstituído é atualizado, linearizado no discurso humorístico.

Dessa forma, abre-se a possibilidade de explicar que o sentido e a referencialidade são produzidos por um discurso anterior, exterior, preconstituído ao discurso do Barão, que aponta para o senso comum, para saberes comuns a uma determinada sociedade, o qual é retomado e transformado pelo viés do discurso humorístico.

Ao lado da noção de preconstituído, é produzida uma outra noção, a de discurso transversal: o *discurso transversal* é um funcionamento do interdiscurso, o qual, através de elementos preconstituídos, fornece os objetos que amparam a enunciação e, simultaneamente, atravessa e conecta entre si esses

objetos. O discurso transverso articula os elementos que dão coerência à enunciação.

Para Pêcheux (1995:167), o interdiscurso, enquanto discurso transverso, atravessa e põe em conexão os elementos discursivos provenientes do interdiscurso, enquanto preconstruído, fornecendo, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, a partir da FD que o assujeita .

O funcionamento do discurso transverso se dá por contigüidade em relação ao discurso do Barão, remetendo-o àquilo que se designa por metonímia: relação da parte com o todo, da causa com o efeito, etc..O discurso transverso funciona assim como uma forma transversal (que atravessa o discurso do Barão e conecta a ele o discurso-outro) em que o discurso-outro aparece como um implícito do discurso do Barão.

O discurso transverso aparece no discurso do Barão de Itararé como o “discurso outro”, dando sustentação ao efeito de sentido humorístico provocado pelo discurso humorístico. Senão, vejamos: num primeiro momento, o discurso do Barão parafraseia o discurso-outro, atualiza o sentido desse discurso transverso, para, mais adiante, refutá-lo, brincar, debochar e desviar, distorcer o sentido. Assim, o discurso transverso, proveniente do senso comum, o qual está implícito no discurso do Barão, necessita ser atualizado nesse discurso para, através do funcionamento discursivo, possibilitar o desvio inesperado desse sentido atualizado e instaurar o efeito de sentido humorístico.

Ao ser, então, definido, o interdiscurso, um olhar diverso, de reflexão passa a incidir sobre as FD, ou seja, a noção de interdiscurso conduz a uma reformulação da noção de Formação Discursiva: a possibilidade da presença da contradição no interior de uma mesma FD introduz um novo elemento para a noção de FD, a heterogeneidade.

Essencial para nossas análises, trazida por Courtine, a partir de uma releitura de Foucault, é a noção de *memória discursiva*. Para chegar à memória discursiva, Courtine (1999:15-22) percorre a separação foucaultiana enunciação/enunciado, segundo a qual a categoria da enunciação corresponde à

formulação, à produção do enunciado; já o *enunciado*, que se localiza no interdiscurso, remete a uma forma *indefinidamente repetível* à qual se tem acesso ao se separá-lo do local, do momento e do sujeito que o enuncia. Dessa forma o enunciado, ao contrário da enunciação, pode ser repetido por enunciações dispersas e sob diferentes formulações.

A articulação de formulações produzidas por enunciações dispersas, seja sob a forma da citação, da paráfrase discursiva, da oposição ou da transformação, constitui o domínio de memória, isto é, essas formulações produzidas por diferentes enunciações em diferentes épocas e lugares, sob condições de produção também diversas, estabelecem, entre si, relações de aliança, de confronto, de diferença ou de retorno, configurando, assim, o domínio de memória.

Nas palavras de Foucault (1995:65), o domínio de memória diz respeito a enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, conseqüentemente, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica.

Courtine (op.cit:18), ao trazer o domínio de memória para o âmbito da AD, diz que essa noção, assim constituída, inscreve-se no interdiscurso como algo exterior, preconstruído do qual o sujeito se apropria para produzir o seu dizer; porém, deve-se ressaltar que esse sujeito, capturado pela ilusão de origem do sentido, realiza uma apropriação inconsciente e, sendo assim, esses preconstruídos passam a se constituir numa *voz sem nome*.

A memória discursiva permite ao sujeito produzir seu dizer, enquanto preconstruído, sob a forma do repetível, do já-dito, que sustenta e naturaliza todo o dizer; assemelhando-se à memória plena.

Para Orlandi (1999:31) a memória discursiva, na perspectiva da AD, é tratada como interdiscurso e a autora acrescenta que a memória *torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra*.

Segundo Pêcheux (1983:263), a memória discursiva restabelece, atualiza os implícitos que permitem ao dizer produzir sentido. Esses implícitos são (tecnicamente, no dizer de Pêcheux) os preconstituídos, os discursos transversos; são as manifestações do interdiscurso no intradiscurso, ou seja, todo dizer tem uma história (exterioridade constitutiva), a partir da qual esse dizer emerge, podendo ser resgatado através da memória discursiva.

Para esse autor (op. cit.:262), a memória discursiva não é uma memória psicológica, individual, mas uma memória coletiva, vinculada a práticas sociais inscritas na história.

Diz Orlandi (1999:43) que *as palavras falam com outras palavras*; o que faz com que possamos restabelecer esse contato é a categoria analítica da memória discursiva.

O preconstituído, sendo retomado com deslocamentos, lacunas, produz um efeito de apagamento do repetível, causando assim um estranhamento, uma descontinuidade na memória do dizer, provocada pela *conjugação do fragmento, da lacuna* a essa memória. Segundo Courtine (1999:15-22), esse funcionamento constitui uma memória lacunar. E o autor acrescenta que o efeito de memória se instaura no momento em que um enunciado é atualizado em um discurso, produzindo, nesse movimento de articulação do interdiscurso com o intradiscurso, um efeito de memória, isto é, as palavras já têm um sentido quando são atualizadas em um discurso e elas só “fazem sentido” na atualidade em que são enunciadas, à medida que esse sentido preexistente se torna evidente através de um efeito de memória.

A esse respeito, retomamos novamente Courtine (1999:15-22). Para esse autor, há uma relação intrínseca do esquecimento com a memória na enunciação do político. A isso, acrescentamos, juntamente com Indursky (1997:45) que essa relação não acontece só no discurso político; ela está presente em todos os discursos.

Para Pedro de Souza³⁷, o esquecimento é a condição para que a memória discursiva permita a constituição do sentido, ou seja, para que a memória de um sentido se instaure é necessário que sejam esquecidas outras memórias que afetam esse mesmo dizer.

A memória, para esse autor (ibidem), não é um arquivo repleto de *lembranças organizadas*, mas *campos virtuais de dizibilidade* que se apagam ou intervêm na produção do dizer sob a condição de que fossem produzidos outros esquecimentos de outras memórias que estariam na base de outros efeitos de sentido.

No discurso do Barão de Itararé, pelo viés da memória discursiva, um saber popular naturalizado, que se apresenta como sentido único, é constantemente convocado para ser desconstruído pelo discurso humorístico, o qual desqualifica o sentido que se mostra naturalizado e aponta para outras possibilidades de sentido produzidas pela mesma estrutura lingüístico-discursiva. ambigüidade e o equívoco.

2.2.4 A língua como possibilidade de retomada e deslizamento de sentidos

Ao produzir efeitos de sentidos, a língua está exposta à opacidade e aos deslizamentos de sentidos. Essa língua não-transparente ao retomar os sentidos pode promover a atualização de um outro sentido. É essa possibilidade constitutiva da língua em funcionamento que pretendemos apresentar a seguir através do estudo da paráfrase discursiva.

O estudo da paráfrase discursiva e, mais especificamente, os deslizamentos de sentidos promovidos por esse funcionamento discursivo, interessa-nos, sobremaneira, já que escolhemos como objeto de estudo, para darmos visibilidade um exemplo da língua em funcionamento, é o discurso do Barão de Itararé, o qual trabalha com a retomada de discursos preconstruídos, dos *Almanaques*, publicações destinadas a dar informações referentes às

³⁷ Essa referência encontra-se no texto **O esquecimento como condição de memória**, proferido durante o encerramento do *Colóquio Internacional Discurso, Memória, Identidade - 25 anos do PPG Letras/ UFRGS*; 20 e 21 de outubro de 1998, e está publicado no livro *Discurso, Memória, Identidade*, Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 2000.

estações do ano, tais como calendário, calendário lunar, épocas de plantio, bem como outras informações e atividades lúdicas como etiqueta, horóscopo, adivinhações, palavras cruzadas, etc.

Essa retomada parafrástica já pode ser percebida desde o título -Almanhaque- que representa também um duplo **trocadilho**: por um lado com os Almanques e, por outro lado, com o título do jornal publicado pelo Barão, **A Manha**, brincadeira feita, por sua vez, com o jornal Folha da Manhã. Assim sendo, o Almanhaque vem a ser o título do Almanaque, que estaria vinculado ao seu jornal, A Manha.

Dessa forma, desde o título, convivemos com essa presença – ausente, constitutiva desse outro discurso, que, algumas vezes, é também atualizado de forma explícita, como estrutura, gênero que acaba se ligando a uma outra possibilidade de sentido, na maioria das vezes, inesperada . Assim, a noção de retorno, seja ou não sob a forma de paráfrase, é imprescindível para que se possa promover a análise desse discurso e o modo como ele instaura o humor.

Orlandi (1996: 114-131) define paródia a partir de sua origem grega, cuja significação era “ao lado de outro” . Nesse estudo, Orlandi analisa a relação língua/nação em textos que reproduzem, que satirizam outros textos já consagrados.

Nessa relação entre os textos analisados, Orlandi define Paródia como o lugar em que sujeito e sentido estão ao lado do outro sujeito e do outro sentido sem se identificarem, não se recobrem, nem se identificam nem coincidem, mas são paralelos.

Paródia e sátira, para essa autora, apresentam-se como lugares de visibilização dos processos de identificação sociais, políticos e históricos, ideologicamente constituídos.

Pela paródia, pode-se perceber os gestos de interpretação de diferentes sujeitos, principalmente um trabalho de interpretação do outro, produzindo efeitos metafóricos, deslizamentos de sentido.

Em **AD: Princípios e Procedimentos** (1999:36-9), Orlandi refere-se à paráfrase como um processo constitutivo da linguagem, visto que todo

funcionamento da linguagem se dá na tensão entre o mesmo e o diferente, o parafrástico e o polissêmico, onde o parafrástico corresponde à repetição, àquilo que se mantém em diferentes formulações. Já o polissêmico representa o diferente, um deslocamento, uma ruptura de processos de significação.

Para essa autora, a paráfrase corresponde à matriz dos sentidos, o retorno do mesmo, o dizível, a memória e a polissemia corresponde à fonte dos sentidos, aos múltiplos sentidos a que está exposto todo dizer.

Orlandi situa, nesse processo polissêmico, o equívoco, os pontos de deriva a que está exposto o sentido. Dessa forma, a paródia, por estar situada num espaço polissêmico, dá visibilidade a um trajeto de sentidos em que não há estabilidade, legitimidade de sentido já construída, lugar privilegiado para que o equívoco produza o novo, o diferente a partir do mesmo.

Para Pêcheux (1993:169), uma unidade, uma seqüência só adquire sentido à medida que essa seqüência pode ser concebida como pertencente a uma determinada Formação Discursiva.

Logo, a paráfrase discursiva, como possibilidade de substituição de elementos, como matriz de sentidos, inscreve os elementos que admitem uma substituição, numa mesma Formação Discursiva, num mesmo domínio de saber.

Para Pêcheux e Fuchs (1973), a relação de paráfrase é constitutiva do efeito de sentido e da relação a um referente que implica esse efeito. Para esses autores, o efeito de sentido não está nas unidades, como postulava Bakhtin; o sentido se constitui nas relações parafrásticas que se possam estabelecer entre essas unidades, relacionando-as a um determinado domínio de saber. Essas relações de substituíbilidade parafrástica, ao se inscrevem num domínio de saber, irão apontar as possibilidades de sentidos dessas unidades.

Para Paul Henry (1990), a questão da paráfrase está ligada à referencialidade. Esse autor traz de Milner a idéia de que é uma característica da referencialidade admitir substitutivos sinonímicos.

Esse autor (op.cit.) entende que é a possibilidade de substituição entre duas unidades, num discurso, que produz o efeito de referencialidade. Esse fato possibilita a troca de uma expressão por outra sem que

ocorra mudança de sentido no discurso e ele acrescenta que uma unidade produz sentido somente quando em relação com outras unidades, ou seja, é a relação de paráfrase discursiva entre as unidades que vai inscrever essa unidade numa determinada FD e indicar se essas unidades estão apontando para um mesmo efeito de sentido.

É a possibilidade de substituibilidade das unidades (objetos do discurso) que permite relacionar essas unidades a um referente (objeto exterior ao discurso): *Nestas condições, concebe-se que uma unidade não possa jamais ser substituída por não importa qual unidade mas somente por expressões bem determinadas e que, por conseguinte, esta unidade não possa designar qualquer coisa.* (HENRY, 1990:52)

Também encontramos em Maingueneau (1997) reflexões que vão ao encontro daquilo que vimos em Pêcheux e Paul Henry. Para esse autor (op. cit.:95), a paráfrase discursiva tem uma relação essencial com a AD desde as primeiras reflexões sobre sentido e discurso. Ele acrescenta que a marca da paráfrase para a AD está na possibilidade de que palavras diferentes *podem ter o mesmo sentido no interior de uma mesma FD.*

Para esse autor, a atividade de parafraseagem é um indício de que o sujeito marca um lugar que é preenchido pela exterioridade em relação à seqüencialidade de seu discurso e acrescenta que, em AD, a paráfrase é uma tentativa de conter o sentido, de controlar a polissemia que é constitutiva da linguagem e que é aberta pela língua e pelo interdiscurso.

Ao lado da paráfrase, esse autor fala também da imitação, que ficou conhecida como paródia.

Segundo Maingueneau (op. cit.:102), a imitação pode assumir valores opostos, os quais ele denomina de *captação* e *subversão*.

A captação ocorre quando um discurso é trazido a fim de que, de alguma forma, possa beneficiar o discurso em que se insere, já a subversão é a desqualificação do discurso imitado. Maingueneau (op. cit.) aproxima a subversão da ironia, porém as diferencia pelo fato de haver, na ironia, uma

anulação daquele que enuncia, enquanto que a subversão mantém uma distância entre as duas fontes de enunciação.

A imitação pode ocorrer não só a partir de um discurso, mas de um gênero de discurso e dessa forma não reconstituir um texto específico, mas um gênero ao qual o texto pertence.

Esse autor (op. cit.:105), concluindo suas reflexões sobre imitação, traz a noção de pastiche como a possibilidade de se produzirem novas obras do mesmo tipo, construídas a partir das regras que governam esse gênero. E acrescenta que o *pastiche* afasta-se da paródia por se constituir num falso texto, isto é, um texto que parece pertencer a determinado gênero, o qual ele, na verdade, imita, subvertendo-o. Para que o pastiche seja reconhecido, é necessário que sejam introduzidos no texto índices de distanciamento, tais como o aumento de efeitos.

Silvana Serrani (1997:43) entende a paráfrase discursiva como um funcionamento das unidades lingüísticas no discurso. A paráfrase assim conceituada implica em que ela seja observada como uma relação semântica que não apresenta estabilidade e que não ocorre a partir de uma qualidade intrínseca das frases ou das unidades lingüísticas, mas definida a partir do discurso em que essas unidades estão inseridas; dessa forma, não se pode, *a priori*, afirmar se duas formulações estão em relação de paráfrase discursiva ou não: (...) *nesta perspectiva, ela não pode ser concebida como uma relação de validade universal, pois sendo a produção de sentidos no discurso o lugar, por excelência do mal-entendido, da disputa, não cabe pressupor qualquer consenso a priori entre os protagonistas da linguagem.*

Dentro dessa perspectiva, segundo essa autora, não se pode entender reformulação e paráfrase como sinônimos. A reformulação está na horizontalidade do discurso, no fio do discurso, já a paráfrase é do nível do interdiscurso, isto é, as relações parafrásticas ocorrem com enunciados preconstruídos, com os já-ditos que se encontram num espaço virtual do dizer: o interdiscurso.

As reflexões sobre a heterogeneidade dirigem a atenção dos estudos em AD para a importância do contraditório; essa questão aparecerá nas análises de Courtine sob o nome de *enunciado dividido* e, conseqüentemente, surge uma outra possibilidade de entender a paráfrase.

De acordo com Courtine (1981), essa noção apresenta as seguintes características:

- antagonismo de dois termos;
- apagamento de um dos termos da frase contrastiva;
- aplicação de uma transformação de deslocamento + pronominalização possível sobre o membro restante.

Observa-se, assim, no interdiscurso, uma oposição entre dois elementos provenientes de dois domínios de saber diferentes. O enunciado dividido atualiza, através da memória discursiva, a contradição entre dois domínios de saber antagônicos. Trata-se de uma configuração especial de paráfrase discursiva, na qual duas formulações, cuja forma sintática é N1 v de N, onde N1 representa a forma fixa e N2, o membro contrastivo, ou seja, essas formulações apresentam valores semelhantes, N1, em certos lugares da estrutura e dois valores antagônicos, em , no mínimo, um lugar, N2.

$$\begin{array}{l} N2 \ X \quad FD \ X \\ \quad \quad Y \quad FD \ Y \end{array}$$

O discursivo representa, no interior do funcionamento da língua, os efeitos da luta ideológica; o discursivo manifesta, por outro lado, a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia.

As configurações coexistem com a presença, no conjunto de sd pertencentes ao domínio de memória das FD consideradas, de formulações que apresentam uma certa regularidade lexical e sintática: os constituintes que vêm ocupar as posições X, Y P em P X / Y se repetem nessas formulações. P X / Y coexistem numa zona de repetibilidade determinada no interior dos processos discursivos considerados (repetição de certos elementos lexicais, de certas formas lingüísticas).

A expressão $P X / Y$ vem, no interdiscurso, materializar a fronteira dos domínios de saber próprios a FD antagônicas e indica, pela não-substituibilidade dos constituintes que ela coloca em relação, uma linha divisória entre o formulável e o não-formulável para cada um dos processos discursivos na articulação contraditória dos quais essa fronteira se materializa. Acreditamos que, no discurso do Barão de Itararé, essa questão possa ser exemplificada pela presença de duas FD antagônicas: a FD que remete ao saber popular e ao senso comum presente na sociedade e a FD que subverte, através do humor, esses saberes.

Assim sendo, a forma do enunciado no funcionamento contrastivo apresenta as seguintes características:

1. $\{X, Y\}$ representam as posições referenciais num contexto P , ocupadas por dois conjuntos de elementos que tomam um valor antagônico no interior do processo discursivo.

2. $P X / Y$ recebe a interpretação: os elementos (morfemas, sintagmas, formulações) em posição referencial X, Y num contexto P não são comutáveis.

3. para que $P X / Y$ constitua um enunciado, uma forma indefinidamente repetível, podendo dar lugar a formulações dispersas no interior de um processo discursivo, é necessário que os elementos que vêm ocupar as posições X, Y , sejam recorrentes e co-ocorrentes num conjunto de formulações no interior do processo discursivo.

Segundo Courtine (1982), o enunciado dividido se constitui num tipo diferenciado de paráfrase discursiva, na qual duas formulações de forma sintática determinada designam valores semelhantes a, no mínimo, um dos lugares da estrutura. Esse tipo de paráfrase é constituído por enunciados que apresentam formulações ($[e1]$ e $[e2]$) que representam diferentes posições-sujeito no discurso. Essas formulações têm um contexto de formulação comum, P , e dois valores antagônicos designados a cada um dos lugares determinados (x e y) produzindo a expressão: $P \{x/y\}$.

A expressão $P\{x/y\}$ vem, então, a partir do interdiscurso, materializar a fronteira dos domínios de saber próprios a FD antagônicas. Dessa forma, pode-se estabelecer diferenças (posições-sujeito diferentes), que indicam a fronteira entre o formulável e o não-formulável num determinado discurso.

Através do enunciado dividido, pode-se ter acesso, portanto, a dois saberes antagônicos convivendo num mesmo enunciado discursivo, ou seja, são colocadas em relação FD divergentes. No entanto, ao ocorrer a linearização no discurso de um desses saberes, o outro fica silenciado, podendo ser recuperado através da memória discursiva.

Podemos notar a presença do enunciado dividido, no seguinte enunciado, proveniente do discurso do Barão de Itararé:

A criança é a alegria do lar quando está dormindo. (ALMANHAQUE, 1955:137)

Assim temos:

A criança é a alegria do lar: (sempre) (saber X)

quando está dormindo (saber Y)

Através da segunda parte do enunciado, saber Y, **quando está dormindo**, é atualizado um efeito de sentido que foi silenciado na primeira parte do enunciado, saber X, **A criança é a alegria do lar**, pois esse enunciado, sozinho, atualiza um saber cristalizado que corresponde aos saberes do senso-comum, próprio da moral vigente na sociedade, FD X: *As crianças são (sempre) a alegria do lar*. A **alegria do lar** aponta, então, para a distração, a diversão, felicidade dos pais proporcionada pela criança, que brinca, faz barulho, enfim que encanta os pais com suas gracinhas. Ao ser introduzida a segunda parte do enunciado, *quando estão dormindo* há um redirecionamento do sentido contido na primeira parte do enunciado: no segundo enunciado, **alegria do lar** aponta para o descanso dos pais, o silêncio e a tranquilidade restabelecida quando a criança está dormindo. Esse deslizamento aponta para um saber Y, que é, via de regra, silenciado, censurado (FD X).

Dessa forma, a expressão a **alegria do lar** aponta para sentidos diferentes de acordo com a posição sujeito que a mobiliza, que remete

para um outro domínio de saber, FD Y , no qual é produzida uma paráfrase que aponta um discurso “proibido”: as crianças não são a alegria do lar, e, sim, causa do cansaço dos pais, a alegria é ressignificada como barulho, movimentação excessiva, bagunça; sentido que se contrapõe ao sentido atualizado na FD X que aponta para o senso comum. Assim, dá-se a passagem de uma posição para outra, contrária, que é introduzida por um nexos, **quando**, que, num primeiro momento, a partir de um olhar meramente lingüístico, parece apenas introduzir uma circunstância de tempo, e manter uma determinada direção de sentido (sentidos X- senso comum). Porém essa circunstância, introduzida por esse nexos, relativiza todo o saber cristalizado pelo senso comum e contraria esse saber, que é da ordem do que deve ser dito, apontando para um outro sentido que remete para uma outra FD que desloca os sentidos habitualmente silenciados, recalcados (FD Y: o discurso “politicamente” incorreto) .

Assim, pelo viés de um enunciado dividido, que mobiliza dois saberes antagônicos, produz-se o humor. Explicando melhor: esses saberes só podem estar reunidos no interdiscurso e não admitem ser atualizados concomitantemente, como possibilidades de sentido para um mesmo enunciado, pois remetem para domínios de saber antagônicos. Portanto, ao serem mobilizados esses dois saberes divergentes, divididos, como possibilidades de sentido para o enunciado (A criança é a alegria dos pais), produz-se um estranhamento que decorre do fato de reunir sentidos que se excluem e é desse encontro que surge o humor.

Podemos examinar, no *corpus* analisado, um outro exemplo de paráfrase discursiva. Identificamos um relacionamento entre, no mínimo, dois discursos: o discurso do Barão de Itararé e o discurso dos ALMANAQUES. Nessa relação, há uma retomada da estrutura, do vocabulário (da superfície lingüística) do discurso retomado, de forma transversa, pelo discurso do Barão. Esse discurso apresenta, como efeito de referência, a mesma estrutura lingüístico-discursiva do discurso dos ALMANAQUES, porém o sentido é redirecionado pelo trabalho discursivo do humor, para um outro lugar, o lugar da contradição, produzindo o aparecimento de um outro saber (ou, talvez, uma outra posição-sujeito) .

HOROSCOPO (sic)

Os homens nascidos neste mês só serão felizes se se casarem com senhoras de juízo (sic) e algo idosas. Uma senhora, vamos dizer, dos seus cinquenta (sic) anos. Ou, em último caso, com duas de 25, também serve. O importante é que a soma seja de 50 para cima, porque essa é a idade em que a mulher começa a ter juízo ou fica doida de todo. (ALMANHAQUE, 1949/2003³⁸:30)

Temos aí um efeito semelhante ao que Courtine (op.cit.: 93-8) define como uma configuração especial de *paráfrase discursiva*, relativa ao enunciado dividido, ou seja, a possibilidade de um mesmo enunciado poder se associar a dois saberes antagônicos, provenientes do interdiscurso.

Esse tipo de *paráfrase discursiva*, ao apresentar a mesma estrutura, cria a ilusão de que se tem dois discursos pertencentes ao mesmo gênero: pedagógico, horóscopo, provérbios, etc.. Mas, na realidade, o que ocorre, de fato, com relação ao discurso do Barão é a subversão desse discurso (ou até mesmo de um determinado gênero). E é esse trabalho discursivo que provoca o humor.

No caso em pauta, trata-se da retomada da estrutura lingüística do horóscopo. No discurso em análise é mantida a mesma estrutura lingüística como, por exemplo, o emprego de verbos no futuro ou no imperativo, expressando uma previsão futura ou um conselho. Porém o discurso humorístico redireciona o sentido.

Assim, temos, no discurso do Barão, dois momentos distintos: o momento de aproximação, de ressonância entre os dois discursos, em que o discurso do Barão retoma a estrutura lingüístico-discursiva do horóscopo; e um momento de separação, de afastamento, de estranhamento, em que o discurso do Barão constrói, através do humor, a desqualificação de saberes preconstruídos, provenientes do senso comum.

³⁸ Data da 1ª edição (1949) e da edição que pesquisamos (2003).

No *corpus* analisado, temos um relacionamento entre, no mínimo, dois discursos: o discurso do Barão e o discurso “origem”³⁹. Nessa relação há uma atualização da estrutura, do vocabulário (da superfície lingüística) do discurso retomado (transverso ou de origem) pelo discurso do Barão produzindo um efeito de que esse discurso está inserido no mesmo gênero do discurso de origem, porém o sentido é redirecionado para um outro lugar, o lugar da contradição, do outro, através do humor, produzindo o aparecimento de um outro saber.

Acreditamos que esse tipo de paráfrase discursiva ocorre, em muitos enunciados do discurso analisado, pois a mesma estrutura se repete, criando a ilusão de que se tem dois discursos pertencentes ao mesmo gênero: pedagógico, horóscopo, provérbios, etc.

Para Maingueneau (1997:96-7) *...nenhuma parafraseagem é discursivamente neutra ... Essa fórmula intervém , com efeito, em um momento definido de uma argumentação, em uma cena enunciativa e uma formação discursiva particulares, entra em uma rede de outras fórmulas reivindicadas ou rejeitadas ... em suma ela é um fato discursivo com tudo que isto implica. Assim, esse tipo de paráfrase discursiva com que nos deparamos aqui aponta para uma memória, um encontro de saberes que não pode se dar na horizontalidade (linearizados na superfície), mas na verticalidade (no interdiscurso), ou seja, é no interdiscurso que podemos ter acesso a esses elementos contrastivos que se relacionam a uma mesma estrutura.*

Os saberes atualizados através do discurso do Barão produzem um efeito de sentido que aponta para a desqualificação, subversão do discurso *genérico*, ou seja, dado o caráter humorístico, sem nenhum apoio no discurso etimológico, na origem das palavras, os discursos denominados “Nomenclatura” ou “Origem das palavras”, apontam para uma subversão, uma certa resistência em relação aos discursos que fazem esse tipo de definição. A desqualificação se

³⁹ A esses provérbios, máximas os quais reproduzem sob a fórmula de fórmulas os valores de uma determinada comunidade, Tfouni (:79) denominou de *Genéricos*. São esses Genéricos que tratamos aqui como discurso origem, ou seja, os discursos parafraseados pelo Barão, a fim de que sejam desqualificados através do humor.

dá porque o discurso do Barão baseia-se numa explicação pouco lógica, ou ainda bastante distante (temporal e espacial), acrescida de alguns elementos que representam o cotidiano, a sociedade do sujeito desse discurso.

Nesse caso, a paráfrase discursiva aponta para a mesma estrutura, mesmo sentido, e, num outro momento, para saberes opostos, que se excluem e que pertencem à FD distintas. A paráfrase discursiva é, então, a base para que o efeito de sentido de humor se instaure, através do inesperado que vem atualizado num outro saber.

É nesse jogo entre contrários que o humor se estabelece, no discurso do Barão. Há uma expectativa de direcionamento de sentidos a qual é quebrada no restante do enunciado ou pelo enunciado seguinte.

O discurso do Barão, ao fazer trabalhar seu humor ácido, aponta para uma subversão dos sentidos o que pode ser visto como crítica à sociedade da sua época. Seu discurso humorístico denuncia hábitos, tradições, costumes de uma sociedade bastante conservadora.

A concepção de língua que acabamos de apresentar distingue-se muito do imaginário de língua que é cristalizado pelo discurso escolar, o qual apresentamos na primeira parte deste trabalho, pois a língua para a Análise do Discurso é constituída por um sistema não-fechado, instável, heterogêneo, que comporta em sua estrutura a *multiplicidade do dizer*. (LEANDRO FERREIRA, 2000:118).

Uma língua assim concebida apresenta como estruturantes fatos considerados como acidentes lingüísticos pelo discurso pedagógico, tais como: mal-entendidos, lacunas, equívocos, elipses, silêncios, os quais estão presentes, construindo efeitos de sentido, a todo momento, nos mais diferentes contextos linguageiros cotidianos, tanto oral como escrito, formal ou informal. É essa outra concepção de língua, que, acreditamos, possa fundamentar uma nova maneira de entender a língua na Escola, mais próxima da língua tal como a encontramos em uso, em funcionamento.

Esses fatos, por se constituírem como parte integrante da estrutura da língua, não devem ser banidos da prática pedagógica, mas serem

refletidos e analisados como forma de enriquecerem essa prática, apresentando outras formas de construção de sentido através de diferentes possibilidades que a língua apresenta.

A fim de ilustrar a presença do equívoco na língua, a seguir, apresentaremos uma análise do funcionamento discursivo de enunciados provenientes do discurso humorístico do Barão de Itararé, pois esses enunciados nos possibilitam visualizar o equívoco como um fato lingüístico produzido pela própria estrutura da língua, um fato estruturante, constitutivo da própria linguagem, confirmando, assim, *a natureza não-fechada da língua e a possibilidade presente de (des) construir os sentidos, alterar a sua direção e jogar com eles.* (LEANDRO FERREIRA, 2000:118)

Pretendemos, a partir do estudo do equívoco, como parte estruturante do sistema significante da língua, apresentar, na última parte deste trabalho, uma proposta de atividades para a aula de língua Portuguesa, que permita uma reflexão sobre a possibilidade de construção de uma nova concepção de língua no discurso escolar.

PARTE III: CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR PARA A LÍNGUA NA ESCOLA

3.1 A metodologia, a análise do *corpus* e a proposta de trabalho

Quando um homem diz a uma mulher:- "Quero-te com loucura", das duas uma: - ou êsse(sic) homem é um mentiroso ou um louco varrido. E pode acontecer que seja as duas coisas ao mesmo tempo, por que(sic), nêsse(sic) caso as acumulações não são proibidas.

BARÃO DE ITARARÉ

Essa última parte do trabalho se constitui de três seções. Na primeira apresentamos a metodologia que será utilizada para analisar os enunciados do Barão de Itararé, os quais basearão a proposta de trabalho que apresentaremos na seção 2 deste capítulo. Por fim, na terceira seção, com base nas análises e já nos dirigindo à conclusão desse trabalho, procedemos, de acordo com o objetivo da presente pesquisa, a uma reflexão sobre o ensino de língua materna a partir de uma concepção de língua não-transparente, não-fechada, que abra espaço para o equívoco, para deslizamentos de sentido; enfim, para uma língua que leve em conta a identidade lingüística do aluno e conseqüentemente que abrigue os processos semânticos e as práticas discursivas em que este aluno se subjetiva.

Para refletir sobre a língua em funcionamento e mostrar como são construídas diferentes possibilidades de sentido num discurso bem como apontar que diferentes modos de dizer são possíveis, pretendemos analisar o discurso do Barão de Itararé que trabalha com a desconstrução, o deslizamento de sentidos, construídos a partir das possibilidades intrínsecas da língua.

3.1.1 Apresentação do dispositivo metodológico

A metodologia que embasa esta proposta, conforme já anunciamos anteriormente, seguirá a Análise de Discurso, cujos pressupostos teóricos acabam de ser expostos na II Parte deste trabalho.

A fim de realizarmos nossas análises, começaremos por estabelecer o *campo discursivo* com o qual trabalharemos. Maingueneau (1997:116) denomina *campo discursivo ao conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região*. Esse autor se refere assim às FD que se relacionam num determinado discurso. Em nosso *corpus*, o *campo discursivo* é constituído por saberes provenientes do senso comum e por saberes que antagonizam com os primeiros (como já vimos na seção 2.2 que apresenta o dispositivo e alguns fragmentos de análise).

Também estabelecemos o *espaço discursivo* em que se movimenta a nossa análise. O espaço discursivo diz respeito, de acordo com Maingueneau, (ibidem) a, *pelo menos, duas FD que estão em relação e cujo restabelecimento é imprescindível para a compreensão do discurso do Barão*. Nosso *espaço discursivo* concentra-se no discurso humorístico produzido pelos Almanhaques. Nesse espaço discursivo confrontam-se as duas FD mencionadas acima que apontam para dois saberes divergentes: a FD do senso comum e a FD que subverte o senso comum.

Os ALMANHAQUES põem em circulação um discurso humorístico que atualiza, de maneira lúdica e engraçada, o discurso dos ALMANAQUES, que são publicações - em livros ou folhetos - distribuídas gratuitamente. Eram bastante populares no Brasil, à época em que o Barão de Itararé publicou os seus ALMANHAQUES, principalmente por apresentar informações, curiosidades, um calendário com os dias e meses do ano, os feriados, as mudanças de lua, as festas; traziam também poesias, trechos literários, anedotas, horóscopo, adivinhações, palavras-cruzadas. Através de

publicações como O ALMANAQUE ABRIL, uma versão moderna dos ALMANAQUES, esse gênero se mantém presente até nossos dias.

Nosso *corpus empírico* está constituído pelos enunciados dos Almanhaques do 1º semestre de 1949 e do 1º semestre de 1955 de autoria do Barão de Itararé .

Para organizar nossas análises, agrupamos esses enunciados em um bloco discursivo constituído por enunciados dispersos nos Almanhaques. A partir da construção desse bloco, pode-se visualizar a análise, a qual está descrita a seguir.

3.1.2⇒A resistência da língua no discurso do Barão de Itararé: análise dos provérbios e adivinhações

Essa análise se constitui de enunciados recortados dos Almanhaques, com o objetivo de determinar como se dá o funcionamento do **equivoco** e da **ambigüidade**, sobre os quais se constrói o efeito de humor no funcionamento *lingüístico-discursivo* do discurso do Barão de Itararé, além de possibilitarem que se visualize a paráfrase que esse discurso realiza do discurso do senso comum e também, a construção do efeito de sentido humorístico através do equivoco.

Seqüências discursivas de referência⁴⁰ :

Sd 01:

O homem é um animal que pensa. A mulher é um animal que pensa o contrário. (1949: 220-1)

⁴⁰ As seqüências discursivas que estamos analisando foram publicadas em 1949 e 1955, nos livros denominados ALMANHAQUE, de autoria de Aparício Torelly , o Barão de Itararé.

Sd 02:

Os homens são de duas categorias: os solteiros e os loucos.
(1949:25)

Sd 03:

O casamento é uma tragédia em dois atos: um civil e um religioso. (1955:150)

Sd 04:

O amor é cego. Mas os guardas-civis não. (1949:88)

Sd 05:

O faz o peixe, afinal? ... Nada... (1949:28)

Sd 06:

O ovo de Colombo ficou de pé porque era de pata. (1949:90)

Sd 07:

Em pintura, todo peixe é pintado. (1955:120)

Nas seqüências 01, 02, 03 e 04, podemos notar que a segunda parte dos enunciados redireciona o efeito de sentido produzido na primeira parte, apresentando uma outra posição-sujeito. Assim, na primeira parte dos enunciados, encontramos paráfrases do discurso do senso comum, do bom senso que apontam para uma sociedade tradicional cujos valores se assentam na família e no casamento. Já na segunda parte dos enunciados, há paráfrases de um discurso proibido, politicamente incorreto em relação ao discurso do senso comum. Ou seja, estas paráfrases apresentam uma outra posição-sujeito que contraria aquilo que é dito na primeira parte dos enunciados. Esse discurso *politicamente incorreto* é atualizado de forma humorística na segunda parte dos enunciados, e produz esse efeito por aproximar saberes antagônicos. Nessas sd⁴¹, o efeito de **inesperado**, de **estranhamento** provoca o efeito humorístico.

⁴¹ Nesse trabalho chamaremos de sd, as seqüências discursivas do discurso do Barão.

A marca do chiste, de acordo com Natércia (2005:7), é a brevidade - dizer o máximo com o mínimo suporte lingüístico. Seu funcionamento se dá exatamente nesse ponto, na condensação de sentidos: “dois campos de significado fundem, causando surpresa”. E ela acrescenta que o chiste só se constitui se houver riso. O efeito de sentido esperado pelo discurso do Barão de Itararé é o humor que se instaura através de um jogo com/na linguagem e uma das formas de humor utilizadas pelo Barão é o chiste, no qual os dois campos que se fundem apontam para saberes divergentes, os quais encontram-se linearizados no discurso do Barão, em contigüidade. Ele também se vale do trocadilho, da ambigüidade dos jogos de palavras, ou seja, ele busca, nas várias possibilidades de sentido que a língua oferece, construir sempre o efeito de humor.

Para Possenti (2002: 26), as piadas são interessantes para os estudiosos pelo fato de trazerem à tona temas controversos, estereótipos e veicularem discursos proibidos (politicamente incorretos) que buscam seus sentidos no jogo que estabelecem com a língua: *as línguas são cheias de ambigüidades (e não códigos que servem para a comunicação eficiente e expressão clara do pensamento) etc.* É em função dessa exposição ao deslizamento dos sentidos, à ambigüidade e ao equívoco, possibilitada pelo discurso humorístico, que escolhemos esse tipo de discurso para refletir sobre a concepção de língua na escola. Para esse autor (op. cit.: 126) fazer humor é *desnudar um equívoco possível.*

Na sd 01, ao ser acrescentado na segunda parte do enunciado *a mulher é um animal que pensa o contrário*, uma outra posição-sujeito é atualizada nesse discurso, que redireciona o efeito de sentido produzido na primeira parte do enunciado, reorientando um outro sentido para o termo **homem**, o qual, na primeira parte do enunciado, aponta para o representante de toda a espécie humana racional, passa agora a representar um gênero (masculino) dentro da espécie humana.

A oposição homem/mulher é acionada, na segunda parte do enunciado, a partir de uma outra posição-sujeito. Se, na primeira parte do enunciado, é a voz do senso comum, alicerçada pelo discurso científico, que fala,

na segunda parte do enunciado é um outro discurso que é atualizado, a partir do acréscimo de dois termos a primeira parte do enunciado, **mulher** em substituição a **homem** e o acréscimo da expressão **ao contrário**: é o discurso machista, o politicamente “incorreto” que é atualizado através do qual pode-se perceber a presença de uma posição-sujeito em que a mulher tem um modo antagônico ao homem de entender o mundo, e que esse modo de ver o mundo é considerado impróprio, incorreto.

O inusitado, que produz um efeito humorístico, é construído por esse acréscimo/substituição de um termo da primeira parte do enunciado na segunda parte do enunciado, o qual direciona os sentidos numa direção inesperada, ou seja, atualiza um outro discurso (segunda parte do enunciado) ao lado do discurso do saber científico (primeira parte do enunciado), um discurso preconceituoso, machista ao lado de um discurso do bom senso. A paráfrase de dois discursos diversos que são justapostos no fio de um mesmo enunciado, os quais apresentam duas posições-sujeito divergentes, afetadas por duas FD diferentes. Essa justaposição de discursos excludentes produz inconsistência, apesar da costura perfeita que foi feita entre essas discrepâncias, o que provoca a instauração do humor.

O efeito humorístico é construído, também, pela presença dessas duas posições contrárias convivendo lado a lado no fio do discurso, sem que qualquer elemento lingüístico-discursivo anuncie a mudança na direção do sentido.

A presença do ponto final na primeira parte do enunciado e a inserção da segunda parte do enunciado imediatamente após, dão ao interlocutor a idéia de continuidade do mesmo efeito de sentido na segunda parte do enunciado. O ponto final substitui o operador discursivo que anunciaria a mudança de sentido e a oposição que existe entre as duas partes do mesmo enunciado. Por conseguinte, a ausência do operador discursivo faz parte desse funcionamento discursivo que constrói o efeito de humor.

Esse funcionamento discursivo, que se dá, não só através do redirecionamento do sentido do primeiro enunciado, mas também pela presença

do inusitado (ponto/ mesma linha/ redirecionamento do sentido), mexe na imagem de estrutura de texto que o interlocutor tem (ponto/mesma linha, logo mesmo sentido). É essa quebra de expectativa do interlocutor que constrói a novidade e o efeito de comicidade no discurso, atualizando um discurso proibido: “aquilo que não pode/não deve ser dito”.

Dessa forma, nessas sd o funcionamento discursivo que produz o efeito de humor se revela através de saberes antagônicos que se encontram niveladas lado a lado, no fio do discurso, através da presença de uma posição-sujeito, na primeira parte do enunciado, a qual direciona os sentidos numa determinada direção, para um determinado contexto semântico e, na segunda parte do enunciado, surge a presença de outra posição-sujeito que leva o sentido em uma direção oposta.

Esse funcionamento discursivo revela, pela justaposição duas posições-sujeito divergentes e seus respectivos saberes, uma oposição gerada entre a paráfrase do discurso científico/discurso do senso comum e a paráfrase do discurso cotidiano/ discurso “politicamente incorreto”, a qual produz uma quebra de expectativa, um redirecionamento inesperado de sentido, provocando um efeito de equívoco. É daí que se origina a comicidade.

Temos aí a configuração de um enunciado dividido, diferentemente da concepção de Courtine, a qual apresentamos na segunda parte desse trabalho. Courtine indica claramente que saberes divergentes não podem ser linearizados no mesmo enunciado. Entretanto, no caso das sd 01, 02 e 04, que acabamos de analisar, saberes provenientes de duas FD divergentes (referentes ao senso comum e à subversão do senso comum) são justapostos, colocados lado a lado, em contigüidade. Essa construção discursiva promove um deslizamento de sentido de tal forma que o saber do sendo comum seja desestruturado e um outro saber (antagônico do senso comum) seja reestruturado em outro lugar.

Essa quebra de expectativa produz um efeito de inconsistência, de um raciocínio mal elaborado ou elaborado de maneira “inadequada”. Dessa

forma, esse enunciado assim constituído promove a contradição, pois une o que não pode ser reunido, atualiza e justapõe sentidos.

A Escola trabalha com essas questões de duas maneiras: ou o texto é tratado como incoerente (se for um texto escrito por um aluno, por exemplo) ou, no caso de textos reconhecidos, literários; essa questão é considerada como estilo individual do autor que apresenta uma subversão *autorizada* dos sentidos.

As duas maneiras de a escola tratar dessa questão apontam para um fato que distancia esse texto do estudo da língua. Essa questão é estudada num capítulo à parte nas gramáticas e manuais escolares, geralmente no final, após o estudo das partes que compõem o dito núcleo duro dentro da língua: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Nesses capítulos à parte, são estudados casos em que a “língua” sofre alterações através do estilo individual, das figuras de linguagem etc. Também são estudados os fatores que devem ser observados para que um texto seja considerado, pela escola, como bem escrito, entre esses fatores encontramos **a coerência**. Assim, um enunciado como o que analisamos é banido dos estudos da “língua” e é tratado como um caso especial ou como um texto que não é bem escrito porque não apresenta coerência textual.

Estamos diante do que Guimarães (1995:65) denominou de *consistência* em substituição à noção de coerência, já que a coerência é da ordem do cognitivo e da interioridade (organização verbal, adequada do raciocínio). A consistência relaciona a interpretação ao acontecimento enunciativo: a sua história de produção e interpretação, à memória discursiva, ao interdiscurso. Os enunciados a que estamos nos referindo, se forem considerados do ponto de vista da coerência textual, serão considerados **incoerentes**, porém serão considerados **consistentes** se forem considerados a partir de suas condições de produção: um texto humorístico, que se constrói a partir da paráfrase discursiva de outros discursos, tais como os provérbios, o senso comum, as Almanagues, entre outros.

A noção de língua e, conseqüentemente, de texto e interpretação que a escola elege não dá conta de enunciados como esses, pois olha para um sentido e sua interpretação e eles são unívocos, transparentes e,

assim, tudo que foge a essa determinação está fora do estudo da língua, num capítulo à parte, como fato acessório ou acidental que não pertence ao sistema da língua.

Assim sendo, ao analisarmos o funcionamento desses enunciados, precisamos levar em conta fatores que afetam a interpretação e que são considerados, por isso, como constituintes da língua, ou seja, fatores sem os quais a língua não é capaz de produzir os efeitos de sentido desejados, ficando imobilizada nos sentidos cristalizados. No funcionamento discursivo da sd 02 ocorre, na segunda parte do enunciado, uma definição de um termo presente na primeira parte do enunciado. Essa definição foge a uma definição esperada, ou seja, ela frustra a expectativa de uma paráfrase do discurso científico ou do senso comum. Para que se possam atingir os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do Barão, é necessário que se considere que há, nessa definição, a atualização de um discurso “proibido”(politicamente incorreto) pelo senso comum, representativo de uma posição-sujeito em que se inscreve a sociedade conservadora, afetada pela moral religiosa.

Assim, na primeira parte da sd 02, o termo **categoria** remete para o discurso científico, divisão de elementos pertencentes a uma mesma espécie, classe, ou seja, está associado à classe de homens; porém a definição dada na segunda parte do enunciado aponta para um outro discurso: o discurso que produz uma ruptura com o sentido de casamento produzido pelo discurso religioso e retomado pelo senso comum assumido pela sociedade tradicional.

Nessa sd, vemos que a palavra **categoria** aponta para uma divisão em que se enquadram os seres da mesma espécie. Quando a divisão apresentada atualiza o termo **solteiros** como uma das categorias, a outra categoria esperada, como contraponto a solteiros, seria **casados**, porém no lugar desse termo, é atualizado o termo **loucos**. Assim, quando o termo loucos passa a ser associado a casados, a direção de sentido invocada pela primeira parte do enunciado é redirecionada e o discurso do bom senso é desqualificado pela paráfrase que atualiza o discurso-outro, proveniente da FD que subverte o senso comum, o qual apresenta o casamento como uma possibilidade de infelicidade,

contrariando o discurso da sociedade tradicional afetada pelo discurso religioso para a qual casamento é o alicerce dessa sociedade, significando realização plena do ser humano.

Na sd 03, na primeira parte do enunciado, os termos **tragédia** e **ato** apontam para um tipo de representação teatral e as partes que compõem essa representação; porém ao termo **casamento são** associados os termos **civil** e **religioso**, que são os tipos de casamento adotados pela sociedade tradicional, os quais trabalham o deslizamento do sentido do termo **tragédia** que, associado a casamento, qualifica essa palavra como um **ato funesto**, que causa desgraça aos cônjuges, ressignificando radicalmente os sentidos de **tragédia** e de **casamento**.

O efeito de sentido humorístico é atualizado pela possibilidade dos termos **tragédia** e **atos** serem atualizados num primeiro momento como um substantivo cujo sentido pode ser associado à representação teatral, e, num segundo momento, como um adjetivo que caracteriza o casamento como desgraça. É dessa forma que é atualizado um discurso "proibido", que apresenta uma posição contrária ao casamento.

O efeito humorístico se dá à medida que é linearizado esse discurso politicamente incorreto que vai contra os saberes, a Formação Discursiva (FD) em que se inscreve o discurso do senso comum ou bom senso. Esse discurso proibido tende a ser silenciado pelo discurso do senso comum. O inesperado é que esse discurso é atualizado, no discurso do Barão, de forma que se tem a impressão de ser algo natural, um saber universal compartilhado e aceito por todos os membros de uma sociedade. Essa naturalização do proibido, torna-o cômico e produz o efeito humorístico no discurso do Barão.

Nessas seqüências discursivas, o discurso *politicamente incorreto*, o *discurso proibido* é atualizado no discurso do Barão. É esse discurso que é linearizado na segunda parte do enunciado, produzindo um efeito de equívoco a partir da atualização de uma outra possibilidade de sentido para os termos **homem**, **tragédia** e **cego**. O discurso-outro só pode ser reconstituído através da memória discursiva acionada por termos que remetem para esse outro

discurso, constituído pela FD do senso comum, do bom senso que representam a sociedade tradicional.

Na sd 04, o efeito de humor se dá em função de que a segunda parte do enunciado, onde há uma elipse desse termo e do verbo ser (os guardas civis não **são cegos**), o termo **cego** aponta para um efeito de sentido diferente daquele determinado, para esse mesmo termo, na primeira parte do enunciado, Assim, se, na primeira parte, **cego** aponta para os sentimentos das pessoas apaixonadas que as torna alienadas da realidade, na segunda parte, **cego** aponta para as pessoas que estão privadas da visão, que não enxergam.

Há, pois, nessa sd, a linearização de dois discursos, provenientes de FD divergentes: o politicamente incorreto (a alienação dos namorados) e o discurso do senso comum (os guardas-civis como guardiões da moral e dos bons costumes), através dessa sobreposição de saberes linearizados, são construídos os efeitos de sentido humorístico que atualizam, no enunciado, diferentes possibilidades de sentido para o termo cego.

Nas sd 05, 06 e 07 o efeito de sentido de humor é produzido através do equívoco que se estabelece através dos termos **pintado, nada e pata**. Esse efeito de sentido é construído de uma forma diferente daquele que vimos nas sd anteriores (01,02,03 e 04) em que a segunda parte do enunciado redireciona e tende a fixar uma nova direção de sentido para um termo, produzido na primeira parte do enunciado.

Nas sd 05, 06 e 07, o novo efeito de sentido se dá pela “surpresa”, de os termos **pata, nada e pintado** poderem ser associados a diferentes efeitos de sentido, sem que haja um direcionamento para um ou outro efeito de sentido. O efeito de humor se dá pela possibilidade de esses dois sentidos diferentes se atualizarem ao mesmo tempo. O **equívoco** decorre dessa dupla possibilidade de sentido, o que causa a surpresa e o humor.

Existe, nesses enunciados, uma adequação de um campo semântico que “agrega” as diferentes possibilidades de sentido produzidas pela homografia/ homofonia a que estão expostos esses termos, as quais atualizam as possibilidades de deslizamentos de sentidos. Assim, na sd 05, o termo **peixe**

possibilita que se associe “**nada**” ao verbo nadar; já o verbo **fazer** (o que faz...) permite a atualização de um sentido diferente para **nada**: pronome indefinido (significando ausência de qualquer atividade ou ação). Na sd 06, o termo **ovo** permite que se associe **pata** à ave, já a expressão **ficar de pé** aponta para **pata** como pé de um animal. Na sd 07 o termo **peixe** permite a atualização de **pintado** como uma das espécies de peixe, já a expressão **em pintura** redireciona o sentido de **pintado** para representado/reproduzido através de um desenho em uma tela.

Esse funcionamento discursivo, permite-nos concluir que dentre as possibilidades de sentido que tais enunciados podem produzir, encontram-se duas que, ao serem atualizadas, produzem um efeito de equívoco provocado pela presença de uma memória discursiva que atualiza esses dois sentidos, fazendo com que o enunciado possa ser associado a efeitos de sentido diferentes: *todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) Todo enunciado (...) é, pois, (...) uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.* (PÊCHEUX :1990:53)

Assim sendo, para que se estabeleça o efeito de humor nos enunciados que analisamos, há que, necessariamente, expor o sistema de leis internas da língua a um exterior, ou seja, da associação entre língua e história são produzidos os diferentes efeitos de sentido. Se fôssemos considerar a língua como sistema fechado ou como código (relação direta símbolo-significado) seria impossível que os enunciados analisados produzissem um efeito de humor. De acordo com Authier-Revuz (1998:25), a possibilidade de as palavras e os enunciados estarem expostos, no discurso, a diferentes possibilidades de sentidos não é um fenômeno lúdico ou acidental do dizer, mas algo próprio do sistema lingüístico.

Esse fato se manifesta através do **equívoco**, que é desencadeado por relações de homonímia entre as palavras: a possibilidade de a mesma estrutura lingüística poder ser associada a diferentes efeitos de sentido e/ou diferentes referentes. Esse fato foi designado pela autora de *não-*

coincidências das palavras consigo mesmas. Ou seja: as mesmas palavras podem ser associadas a sentidos diferentes. E essas não-coincidências que provocam o humor decorrem das relações que se estabelecem entre língua e história.

De acordo com Milner (1987:12-13), toda locução está exposta a uma dimensão do *não-idêntico*, que é produzida pelo *equivoco* e *por tudo que promove homofonia, homografia, tudo que suporta o duplo sentido e o dizer de meias-palavras*. Assim, a análise de como foram construídos os efeitos de sentido de humor, através do funcionamento do equivoco, que se estabelece através da homografia/homofonia presente nos termos dos enunciados que analisamos, levou-nos a perceber que esse funcionamento, ao permitir que se tenha uma maior visibilidade da língua exposta ao duplo sentido, ao *não-idêntico*, fato que escapa a uma concepção de língua sistêmica, possibilita a construção de uma reflexão, de um questionamento sobre a concepção de língua na escola. Assim sendo, é a partir da análise desse funcionamento discursivo que teremos subsídios práticos e teóricos para construir uma proposta de trabalho em aula de Língua Portuguesa a fim de promover uma ressignificação da concepção de língua na escola.

Essas análises nos possibilitaram perceber que alguns elementos, tais como as Condições de Produção, a presença de diferentes posições-sujeito no discurso, que remetem a diferentes FD, são constitutivos da língua. E mais: somente a história em contato com a língua nos permite o acesso aos *gestos de leitura* e de interpretação dos deslizamentos de sentido que produzem o efeito humorístico desses enunciados. Sendo assim, acreditamos estar diante de um *corpus* bastante expressivo para que se possa construir uma proposta pedagógica que pretende refletir sobre a impossibilidade de se conceber a língua como um sistema fechado, proposta a qual pretendemos desenvolver na última parte dessa seção.

Através dessa análise, pudemos notar que, sob a aparente paráfrase de um discurso científico, encontramos uma outra posição-sujeito que atualiza um outro discurso: o discurso politicamente incorreto que está na base do efeito de sentido de humor.

Tem-se, então, o encontro de três posições-sujeito divergentes convivendo num mesmo espaço discursivo: a posição-sujeito do discurso científico, a posição-sujeito do discurso do senso comum que é reconstituído pela memória discursiva, e à qual se tem acesso através da subversão que é produzida pela terceira posição-sujeito que é a posição atualizada pelo discurso “proibido” via discurso humorístico.

A visibilidade da justaposição de sentidos do senso comum e de sentidos especializados em um mesmo enunciado, é parte do funcionamento humorístico desse discurso. Para que se produza um efeito de humor é necessário que se mobilize a língua em sua opacidade, exposta às várias possibilidades de sentido. Essa justaposição coloca em contigüidade, no fio do discurso, espaços discursivos diversos, é essa contigüidade que possibilita os deslizamentos e a produção do humor.

Assim, a justaposição de vários sentidos é produzida no discurso do Barão pelo redirecionamento do sentido preconstruído pelo senso comum que se apresenta como evidente. Essa transparência é desconstruída à medida que o sentido-outro (proibido) é atualizado de forma inusitada e contínua, produzindo assim um efeito humorístico.

Esse efeito humorístico é também produzido em função da imagem que o interlocutor tem da língua: uma língua transparente, cujo sentido é literal, onde há um centro de sentido para cada termo, expressão; discurso, em que a presença de outros sentidos é entendida como margem, assim como o discurso que constrói esses sentidos.

Esses outros sentidos, vistos como margem, são também reconhecidos e trabalhados na escola como conotação (sentido subjetivo) em oposição à denotação (o sentido literal), e esse fato pode ser associado a um outro preconceito lingüístico: o do certo e do errado.

Assim, encontramos, lado a lado, o discurso **sério** (científico, jornalístico...), em oposição ao discurso humorístico (lúdico e todas as formas de discurso literário...). No discurso **sério** é construída uma imagem de sentido **centro**, transparente, uma imagem de **linguagem limpa, clara, objetiva**; da qual

a ambigüidade precisa ser banida; já no discurso lúdico, a ambigüidade deve/precisa ter visibilidade.

Essa imagem preconstruída de língua, de discurso, de sentido subjaz ao discurso humorístico, à medida que busca a ambigüidade e a faz trabalhar, traz em si a marca da margem, do proibido, do politicamente incorreto. Esse discurso associa, pois, a **língua margem**, em que se inscreve, mas pressupõe a outra língua, decorrendo daí o sentido-margem ao lado de um imaginário de **sentido literal**.

Dessa forma, na escola, faz-se necessário que sejam desconstruídos esses preconceitos lingüísticos, e que se produzam conhecimentos que encarem a língua como sempre exposta à ambigüidade, ao outro, e que a diferença entre os registros formal e informal não se dá em função de que em cada um deles é utilizada uma língua certa ou uma língua errada, mas uma língua constituída pela história, pelo social e sempre exposta ao outro, ao equívoco o qual é, no discurso **sério**, ilusoriamente silenciado, através de diversos mecanismos lingüísticos-discursivos.

Acreditamos que, dando visibilidade à resistência da língua ao enquadramento rígido a regras e normas, através do trabalho sobre o equívoco e a ambigüidade, tal como fizemos nos enunciados analisados, possamos construir um outro imaginário para a língua no discurso escolar ou, pelo menos, abrir espaço para uma reflexão sobre a língua na prática pedagógica escolar.

E, assim, iniciar uma caminhada que leve à reflexão sobre outros casos de resistência da língua e também sobre outras variedades lingüísticas além da escrita formal, tais como a modalidade escrita coloquial (através das charges, das histórias em quadrinhos, das músicas, do texto teatral, da propaganda, do texto informal, entre outros exemplos) e a modalidade oral.

Nessa seção, analisamos a relação entre o *equívoco*, o humor e um sentido de língua que subjaz a esse funcionamento discursivo. Através da análise, observamos que esse funcionamento aponta para uma ressignificação do sentido de língua produzido pelo equívoco e, ainda, refletimos sobre como esses efeitos produzidos pela equivocidade deixam transparecer uma outra possibilidade

de se ver a língua, descentrando-a do funcionamento maniqueísta certo/errado. A partir dessas reflexões, procuraremos apresentar uma proposta de atividade para a aula de Língua Portuguesa através da qual se possa repensar a concepção de língua na escola. Pretendemos analisar a ambigüidade, o equívoco e a metáfora através do humor pois temos aí um lugar privilegiado para se olhar a resistência da língua ao ritual “sem falhas” (de considerar a língua somente a partir de normas e regras) e dar visibilidade a que todo ritual é passível de *falhas, desmaio ou rachadura*: *“uma palavra por outra” é uma definição (um pouco restritiva da metáfora), mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho.* (PÊCHEUX, 1990:17)

São essas questões que podem iluminar uma outra prática na escola, embasando uma concepção de língua seja uma língua não-sistêmica, da qual trataremos na próxima seção.

3.1.3 O equívoco no ponto de encontro do humor com a metalinguagem: repensando a aula de Língua Portuguesa

Como já vimos afirmando ao longo deste trabalho, acreditamos que o discurso humorístico possa servir como base para uma reflexão sobre a noção de língua na Escola. Pretendemos, então, organizar uma proposta de trabalho que possa ser desenvolvida com alunos da primeira série do Ensino Médio. Distribuiremos a proposta em três momentos distintos, os quais descreveremos a seguir:

PRIMEIRO MOMENTO: o imaginário de língua na escola

Sugerimos, nesse primeiro momento, apresentar aos alunos algumas noções de língua provenientes de Gramáticas Normativas, Gramáticas e Manuais Escolares. O trabalho pode ser introduzido a partir das seguintes questões:

- Como é a noção de língua trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa? (o professor poderá motivar essa resposta exemplificando os tipos de conteúdos e exercícios desenvolvidos nas aulas de LP, tais como: classes gramaticais, sintaxe, entre outros);

- Como é a língua com a qual nos deparamos no nosso cotidiano? (acreditamos que essa questão represente apenas uma constatação, ou seja, seja apenas apontada pelos alunos e registrada pelo professor. Tais observações deverão ser retomadas mais para o final desse primeiro momento em que procederemos a reflexões mais pontuais sobre o assunto, pois será a partir do desenvolvimento do trabalho que o aprofundamento sobre esse assunto vai sendo construído).

Para essa reflexão, sugerimos três diferentes concepções, já analisadas na primeira parte desse trabalho, e que, de acordo com nossas análises, refletem o imaginário de língua na Escola.

Concepção A:

*Linguagem (...) é qualquer meio usado para a transmissão de uma mensagem, isto é, para comunicar. (...) Língua é um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, que constituem a linguagem oral e escrita de uma coletividade. A língua existe em estado potencial, armazenada na memória coletiva e nos textos gravados e escritos. A ação ou faculdade de utilização da língua denomina-se **fala**.* (MAIA, 2005:13)

Concepção B:

Língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada comunidade para permitir o exercício da linguagem entre os homens. (ROCHA LIMA, 1984:4)

Concepção C:

***Língua** é o sistema de signos vocais de uma comunidade. (...) Os signos de uma língua substituem os objetos e os representam. (...) O conjunto de signos forma a **língua** – um verdadeiro código social à disposição dos indivíduos da comunidade, para a comunicação. Um código criado pela própria comunidade e que espelha a sua cultura e se transforma num importante fator de unidade nacional.* (ANDRÉ, 1993:1)

Nossa sugestão é que essas concepções sejam examinadas, simultaneamente, a partir de um questionamento feito pelo professor: Como a língua descrita pelas concepções analisadas?.

Após a leitura dessas concepções, o professor voltará a questão inicial e motivará uma discussão dessa questão para facilitar a compreensão dessas concepções, pelos alunos, sugerimos uma pesquisa sobre alguns termos-chave nelas presentes⁴², dentre os quais selecionamos:

1. sistema/ conjunto de signos
2. signo lingüístico
3. código
4. comunicação
5. linguagem/língua/fala

O professor poderá, então, juntamente com os alunos procurar a compreensão desses termos em alguns dicionários⁴³ da Língua Portuguesa,

⁴² Sugerimos essa pesquisa, em função de estarmos tratando com alunos do Ensino médio, para os quais a significação da maioria desses termos é desconhecida, embora esses termos esteja presentes nos manuais destinados a esse nível de ensino.

⁴³ As definições que apresentamos nesse trabalho tiveram como fonte bibliográfica o **Novo dicionário da língua portuguesa** de Aurélio Buarque de Holanda.

gramáticas e manuais didáticos, como exemplificamos abaixo, para, após, poderá voltar às concepções apresentadas.

1. **sistemas/conjunto de signos:** combinação de termos, cujos elementos constitutivos seriam os signos lingüísticos. Esse sistema seria constituído por leis internas, regras de combinação que organizariam o funcionamento dos elementos que o compõem em seu interior;
2. **signo lingüístico:** elementos do sistema cuja cadeia fônica (significante) corresponderia a um conceito (significado); os signos, assim concebidos, relacionariam-se por oposição, uns com os outros, ou seja, tirariam seu valor, sua função da relação com os demais os signos: ***um é aquilo que os outros não são;***
3. **código:** sistema convencional que serve para comunicação, para transmitir informação, dessa forma, a língua (código) aponta para uma relação direta e imediata entre o significante e o significado, pois código remete para a ligação direta entre significante (símbolo, imagem...), / significado (conceito), portanto, para cada elemento - código lingüístico corresponderia um único significado, constituindo-se, assim, uma comunicação perfeita, sem ruídos, sem a interferência do contexto que a envolve (os interlocutores, a situação de produção/recepção...);
4. **comunicação:** aponta para a idéia de que a função da língua é somente transmitir informação, estabelecer contato entre os interlocutores;
5. **língua/linguagem/fala:** a separação entre língua, linguagem e fala aponta para um sentido distinto para cada um desses termos. Língua remete para um conjunto de signos lingüísticos e regras de combinação desses signos que cada indivíduo tem no cérebro, cuja atualização, cujo uso se dá através da linguagem e da fala. A linguagem representa a expressão do pensamento através de sinais

vocais. A fala estaria associada à expressão do pensamento pela palavra. A diferença, que alguns autores fazem, entre linguagem e fala estaria relacionada à idéia de que a fala é a expressão oral da língua e a linguagem pode ser oral ou escrita.

No final desse momento, o professor poderá voltar às questões iniciais já discutidas, motivadoras da discussão, bem como a promover mais alguns questionamentos que aprofundariam, concluiriam essas questões e preparariam os momentos seguintes da proposta (2 e 3), tais como:

- Através dessas concepções pode-se perceber que a língua existe independentemente da fala e da linguagem. Nesse caso, como a língua se constituiu?

- Linguagem, fala e língua serviriam apenas para expressar o pensamento?

- Podemos conceber a constituição do pensamento humano sem a língua?

- Sempre que usamos a língua é só para expressar o que pensamos ou pretendemos interagir com nosso interlocutor: emocioná-lo, alegrá-lo, ironizar, convencer, etc.?

- A língua pode ser considerada autônoma, isto é, ela sozinha consegue dar conta dos efeitos de sentido? O contexto de produção/recepção não tem importância no entendimento dos sentidos dos enunciados?

SEGUNDO MOMENTO: a língua em funcionamento e a língua da escola

Sugerimos que o professor trabalhe com enunciados do Barão de Itararé ou similares, para que os alunos possam perceber que, mesmo em enunciados construídos numa variedade formal, há alguns “ruídos”, “falhas”, que abrem espaço para mais de um sentido. Esse tipo de observação permite que o

aluno vislumbre para além de uma concepção de língua fechada, tida como lógica, onde cada cadeia fônica só pode apontar para um único significado (*um signo é aquilo que os outros não são*).

Assim, o professor ao propor um estudo com os enunciados do Barão de Itararé, **que ilustraremos a seguir**, ou discurso similar, deverá centrar o foco desse estudo no fato de que esse discurso tem seu funcionamento fundamentado no equívoco ou na ambigüidade, os quais, para construírem os efeitos de sentido desejados (humor), necessitam ser associados às CP: situação de enunciação, interlocutores, a memória discursiva e o interdiscurso que relaciona, entre outros, os discursos parafraseados pelo discurso humorístico, tais como o discurso do senso comum, o discurso científico, entre outros.

A seguir apresentaremos uma análise de um texto do Barão de Itararé, para mostrar, a partir dessa análise, como esse texto pode participar de atividades práticas que permitem-nos visualizar o funcionamento da língua em discurso. Poderíamos ter optado por ilustrar esse trabalho com outros textos humorísticos, ou textos retirados de histórias em quadrinhos, charges, propagandas, músicas, entre outros, mas acreditamos que esse texto é bastante expressivo para o nosso propósito, já que tem o seu funcionamento discursivo centrado na exploração das possibilidades de sentido que a língua oferece. Além disso esses enunciados tornam mais visível a questão que nos propusemos a analisar, ou seja, o comportamento de uma língua não fechada em relação à língua estudada na escola.

Análise das definições - o ponto de vista profissional e o outro⁴⁴

Os enunciados que analisaremos a seguir são proveniente de um texto cujo objetivo é definir o termo **matrimônio** a partir do ponto de vista de diferentes profissões.

⁴⁴ Todas as seqüências discursivas desse grupo foram extraídas do texto O QUE É O MATRIMÔNIO, que consta no ALMANHAQUE – 1955, na página 86.

Sd 08:

O médico afirma: - É uma enfermidade que começa com um aumento de temperatura e termina com calafrios.

Sd 09:

O farmacêutico opina: - É a melhor poção calmante que se pode receitar para doentes de amor (sic).

Sd 10:

O matemático: - É uma equação na qual, a dois valores conhecidos, se adiciona um terceiro.

Sd 11:

O físico:- É o encontro de duas forças opostas, uma positiva e outra negativa, do qual resulta uma terceira força, mas que, em geral é a que manda.

Sd 12:

O bolsista: - É uma especulação que, mais cedo ou mais tarde, leva o especulador à ruína.

Sd 13:

O comerciante: - É um negócio bom quando gira sob a responsabilidade de uma firma individual, mas que se torna sempre desastroso quando se admite um sócio.

Sd 14:

O banqueiro: -O matrimônio é uma boa transação, quando é garantido por um bom patrimônio.

No primeiro parágrafo do discurso do qual retiramos as sd acima, o autor se propõe a definir o termo **matrimônio** de acordo com *o ponto de*

vista profissional, isto é, define matrimônio utilizando expressões utilizadas por esses campos quando estão no exercício de sua profissão.

Assim, o discurso do Barão constrói paráfrases de discursos técnicos, associadas a cada profissão, ao mesmo tempo em que produz outros efeitos de sentido à medida que mobiliza diferentes campos em que esses termos podem ser produzidos. A definição de matrimônio, nesses diferentes campos do saber, produz um efeito de estranheza.

Esses termos também são associados, ao se referirem ao matrimônio, a outros discursos, a outra posição-sujeito, a um outro efeito de sentido : o **médico** – enfermidade (casamento traz aborrecimentos, transtornos); o **farmacêutico** – poção calmante (casamento acalma a paixão), o **matemático** – equação (união do homem e da mulher), o **físico** – (união de duas pessoas cujas idéias divergem e uma delas possui um maior poder), o **bolsista** – especulação (experiência-tentativa de convivência entre duas pessoas), o **comerciante** – negócio (algo que pode dar certo desde que não haja infidelidade-*sócio*), o **banqueiro** – boa transação (casamento por interesse).

Dessa forma, a presença simultânea de termos que designam profissões com outros termos provenientes do discurso científico de cada uma dessas profissões, determina uma direção de sentidos que, aparentemente, aponta para o discurso científico, porém esses sentidos deslizam e passam a apontar para um outro efeito de sentido, à medida que são associados ao tema **matrimônio**. Dessa maneira, esses termos passam a atualizar um outro discurso, o qual subverte o sentido de **casamento** produzido pela sociedade tradicional, e atualizam um sentido que aponta para o “politicamente incorreto” em relação ao saber produzido por essa sociedade o qual também se constitui no “bom senso” ou senso comum peculiar a essa sociedade.

Propomos para esse desenvolver esse estudo com o discurso humorístico, algumas questões que o professor poderá fazer a seus alunos tais como:

- Como se constrói efeito de sentido de humor nos enunciados que lemos? Dar alguns exemplos.

- Que elementos, além da língua, foram mobilizados nos enunciados examinados? Citar alguns desses elementos.

- A concepção de língua presente manuais e gramáticas aponta para a língua tomada como sistema fechado, isto é, para uma língua na qual a cada cadeia fônica corresponde um significado. A análise dos enunciados humorísticos ratifica essa afirmação? Por quê? Podemos, então, conceber a língua de uma forma diferente dessa? Justificar.

O professor poderá sugerir aos alunos, para concluir este segundo momento, etapa, um debate, no qual os alunos poderão falar de suas descobertas durante a pesquisa e a análise dos textos e, assim expor suas reflexões sobre as diferentes concepção de língua.

TERCEIRO MOMENTO: o imaginário de língua produzido pelos alunos

Após o debate proposto anteriormente, o professor poderá organizar a etapa da conclusão, propondo a produção de um texto individual, onde os alunos sistematizarão as idéias que surgiram a partir desse trabalho.

O professor poderá, então, elaborar, juntamente com os alunos, um texto coletivo, no qual será feita uma descrição das etapas do trabalho, as quais culminarão com uma conclusão sobre as descobertas realizadas e uma avaliação da proposta de trabalho. Esse texto coletivo será elaborado a partir das idéias dos alunos construídas nos textos individuais.

Sugerimos que esse texto seja apresentado em algum evento da escola, congresso, seminário, etc., ou que seja publicado em alguma revista, jornal ou *sites* especializados nesse tema ou publicações da própria escola. Essa questão pode ser encaminhada pelo professor, ou pelos alunos, antes da produção textual, a fim de motivá-la e torná-la um exercício de cidadania, onde esteja presente a reflexão do aluno **sobre** a sua língua (seus processos identitários e de afastamento), em que seja construído um discurso e não apenas um texto para o professor “dar nota”.

A fim de organizar as etapas do texto coletivo, o professor poderá sugerir aos alunos alguns passos a seguir, tais como: primeiramente, o texto deve apontar para a concepção de língua da Escola, a língua vista como um sistema fechado, autônomo, capaz de explicar/determinar o funcionamento de todos os fatos da língua. Isso implica em conceber os signos como a união de um significante com um significado resultante da relação com os demais signos do sistema, isso implica também em não considerar como um fato de língua a possibilidade de um mesmo signo, num determinado enunciado, poder estar associado a mais de um significado, pois não poderia ser explicado pelo funcionamento do sistema, onde a relação de oposição entre os signos é que o sustenta como tal .

Após, o texto poderia apontar para alguns enunciados estudados, os quais não se enquadram num funcionamento que remeta para a definição de língua como sistema fechado, como, por exemplo: 1º - *O homem é um animal que pensa, a mulher é um animal que pensa o contrário.* 2º - *O médico afirma: - É uma enfermidade que começa com um aumento de temperatura e termina com calafrios.* Esses enunciados produzem um efeito de sentido humorístico produzido em função da ambigüidade e do equívoco produzidos pela possibilidade dos termos **homem**, **enfermidade**, **aumento de temperatura** e **calafrios** poderem ser associados a, pelo menos, dois efeitos de sentidos diversos: **homem** (representante de toda raça humana e/ou ser humano do sexo masculino), **enfermidade** (moléstia, doença e/ou situação de aborrecimentos, transtornos), **aumento de temperatura** (febre e/ou desejo, paixão), **calafrios** (estremecimento causado pela sensação de frio, e/ou medo).

A observação desses enunciados teria como objetivo apontar para uma reflexão dos alunos sobre um funcionamento diferente de língua: a língua como sistema autônomo fechado não consegue explicar/justificar a possibilidade de um mesmo signo, num mesmo enunciado, apontar para mais de um significado, pois esses enunciados para produzirem o humor, necessitam mobilizar outros fatores tais como a **história**: situação de produção/recepção desses enunciados (condições de produção: trata-se de discurso humorístico, de

uma crítica a valores da sociedade tradicional); e a **memória discursiva**: os discursos anteriores que atravessam esse discurso (discurso científico- médico, os provérbios e as definições cristalizadas pelo senso comum), sejam acionados, entre outros. Portanto, a língua vista como sistema fechado não consegue dar conta do sentido, se não recorrermos a história de construção dos efeitos de sentido desse discurso não se consegue entender o sentido humorístico.

E, finalmente, pode-se, então, desmistificar o imaginário de língua cristalizado na escola sobre:

1º - a idéia de que a língua seja um sistema fechado, autônomo e que o sentido seja transparente: cada cadeia fônica correspondendo a um único significado, que a língua só existe produzindo sentidos e para isso precisa estar constituída por outros elementos;

2º - a idéia de língua como código: não existe uma relação direta significante/significado, muitos elementos intervêm na construção do sentido;

3º - a idéia de que a língua só está a serviço da comunicação e da transmissão de informação: pois a língua tem existência no sujeito e pelo sujeito, o qual também se constitui pela língua: é a partir da língua que o sujeito entende o mundo e se representa, passa a se identificar e identificar o outro, constrói sentidos para sua existência e para o mundo a sua volta.

Acreditamos que as atividades sugeridas possam servir como caminho inicial para que outras questões venham a fazer parte da aula de Língua Portuguesa. Dessa forma, num momento posterior, achamos interessante organizar atividades voltadas para outras variedades lingüísticas, tais como: pesquisas lingüísticas na comunidade do aluno, trabalho com revistas, gibis, peças teatrais, músicas, poesias, textos literários em geral, jornais, etc., cujo objetivo seja refletir **sobre** as variedades da língua em uso, e, assim, tornar a aula de Língua Portuguesa bem mais interessante, uma aula em que os alunos possam participar ativamente, pesquisando, investigando, descobrindo, contribuindo com seu conhecimento lingüístico e, assim, não mais como um espectador, mas como sujeito que pratica a língua, vive em contato, que reflete e se posiciona **sobre** ela.

Para se ler às avessas: algumas palavras finais sobre o imaginário de língua na escola

O enunciado do Barão de Itararé, **Para se ler às avessas**, pareceu-nos, desde o início desta caminhada um convite para se fazer uma releitura, uma desconstrução e também uma reconstrução do imaginário de língua (re)produzida na escola. Acredito que o foco principal do nosso trabalho tenha sido esse mesmo: desacomodar, ler de um outro modo, às avessas, os efeitos de sentido sobre língua que foram cristalizados através das diferentes discursividades que perpassam o espaço escolar, a fim de propor uma resignificação da concepção de língua na escola e, conseqüentemente, da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa.

A fim de verificar como foi construído o discurso sobre a língua na escola, procuramos, na primeira parte deste trabalho, pesquisar os discursos que atravessam esse imaginário. Para tanto, inicialmente, entrevistamos alguns professores das redes pública e privada de Porto Alegre e região metropolitana. Após, examinamos algumas concepções de língua que ancoram as idéias metalingüísticas atualmente e que, acreditamos, tenham contribuído para a construção do imaginário de língua na escola, e outras que possam contribuir para a desconstrução desse imaginário. Num segundo momento, examinamos os referenciais teóricos apontados pelos professores entrevistados.

Percebemos em nossas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa que a concepção de língua que reproduzem de forma implícita em suas práticas pedagógicas aponta para uma língua escrita formal.

Assim sendo, ao assumirem o ensino de língua voltado exclusivamente para a língua escrita formal, os professores assumem, conseqüentemente, a variedade formal como concepção de língua hegemônica ou, ainda, como a única possibilidade de língua para a qual a escola deve estar voltada. Por isso, acreditamos ser o discurso de Saussure sobre língua que fundamenta essa concepção apresentada pela maioria dos professores entrevistados.

Dessa forma, iniciamos nossas reflexões pelas idéias sobre língua do fundador da Lingüística no século XX, Ferdinand Saussure, para o qual a língua é constituída por um sistema homogêneo, abstrato, regulado por leis internas, cuja execução, a fala, ficaria de fora dos estudos da língua, por não poder ser descrita de maneira uniforme, por apresentar variações decorrentes da participação do sujeito e da história. Assim, Saussure efetua um corte entre aquilo que pertence e o que não pertence à ciência da linguagem, ou seja, separa a língua (sistêmica) da fala (a-sistêmica).

Contraopondo-se a Saussure, Émile Benveniste, postula que a língua deve ser estudada em funcionamento, ou seja, pensa a língua como interação entre locutores, e mostra, através de diversas marcas, a apropriação da língua pelo sujeito.

Acreditamos que, a partir da idéias de Benveniste, podemos vislumbrar uma nova concepção de língua: a língua em exercício tem lugar nas reflexões sobre a linguagem, e, a nosso ver, é um passo importante para que se possa abrir caminho para uma concepção de língua mais complexa, mais abrangente.

Mikhail Bakhtin também concebe a língua a partir da interlocução entre os sujeitos, a interlocução é chamada de dialogia, a qual é afetada pelas impressões e valores ideológicos dos interlocutores, assim, ao utilizar um determinado signo, o interlocutor se apropria dos valores ideológicos agregados a esse signo por interlocutores que o antecederam, ou seja, a fala do sujeito está constituída pelo dizer do outro, pois esse sujeito traz para o seu discurso palavras “povoadas” de sentidos produzidos em discursos anteriores.

A partir das idéias de Bakhtin podemos entender que, além do sujeito, a língua passa a ser entendida a partir da história, da ideologia, noção que alarga ainda mais os horizontes de língua.

Tratando, também, da presença do sujeito na linguagem, Oswald Ducrot introduz nos estudos da linguagem a noção de polifonia através da qual ele vai se contrapor à idéia de unicidade e homogeneidade do sujeito na linguagem, mostrando que, no interior de um mesmo enunciado, diferentes vozes

de diferentes locutores, são atualizadas. Essa idéia introduz uma novidade na idéia de dialogia de Bakhtin, pois mostra a divisão de sujeitos no interior de um mesmo enunciado.

E, finalmente, passamos a examinar a língua concebida pela Análise do Discurso e nos deparamos com uma reflexão que amplia mais ainda os horizontes da concepção de língua, a qual é entendida a partir de sua constituição pela história (de produção e recepção), ou seja, concebe a língua “no mundo”, em funcionamento, a qual nem sempre se rende a fôrmas estabelecidas pela Gramática Normativa.

Uma língua assim concebida, em sua materialidade, é entendida com todas as suas possibilidades de dizer e também de “não dizer” e abriga, em seu interior, o equívoco, a ambigüidade, os silêncios, as elipses e tudo que, numa concepção tradicional de língua, não é entendido como constitutivo da língua. Tais elementos passam, então, a ser estudados como parte integrante do funcionamento da língua na construção dos efeitos de sentido. Conforme diz Pêcheux (1990:53), o humor e a poesia não são o *domingo do pensamento*, são possibilidades presentes no dia-a-dia, por conseguinte, constitutivas da língua.

Essa concepção de língua inclui tudo que é deixado de fora do universo lingüístico escolar e, conseqüentemente aponta para uma língua que revela posições em conflito, posições internas à própria língua que resiste às normas e a um mundo *logicamente estabilizado*; como também comporta a resistência dos **sujeitos-alunos ao serem compelidos a construir “textos” elaborados com base em materialidades lingüístico-discursivas das quais não estão devidamente apropriados, pois não se identificam com elas.**

Essa negação das posições em conflito, que encontramos no discurso escolar, impossibilita reflexões que venham a construir um conhecimento sobre a língua em uso, o que torna difícil, para os alunos, constituírem-se em sujeitos-autores, a construir efeitos de sentido que apontem para uma posição-sujeito com a qual se identificam, produzindo, enfim, não mais um texto para ser corrigido pela professora, mas um discurso.

Num segundo momento, examinamos os instrumentos lingüísticos citados pelos professores como fontes de consulta em suas práticas pedagógicas, os quais se constituem em gramáticas escolares e livros didáticos. Fomos também pesquisar as fontes bibliográficas citadas nesses manuais escolares e lá encontramos algumas gramáticas normativas, as quais também examinamos.

Assim sendo, examinamos nesses instrumentos lingüísticos não só a concepção de língua como também a noção de variação lingüística presente nesses manuais. Notamos que a maioria dos instrumentos analisados apontam para uma concepção de língua abstrata constituída por um sistema autônomo homogêneo, isto é, fechado à exterioridade, à história, às Condições de Produção. Já as variedades lingüísticas são tratadas em um capítulo, a parte, destinado à reflexão sobre a língua e são consideradas a partir de fatores geográficos, sociais, de gênero ou ainda, como estilo pessoal ou licenciosidade literária. Não consta, nos demais capítulos desses instrumentos, nenhuma alusão a outras variedades lingüísticas, apenas é considerada a variedade escrita formal.

No capítulo em que tratam da variedade lingüística, os instrumentos examinados referem-se à diversidade lingüística como um fato da língua e postulam que as variedades lingüísticas não devem ser tratadas com preconceito, ou seja, nenhuma variedade é hegemônica. Nos demais capítulos, entretanto, notou-se, através do exame dos exercícios propostos, um silenciamento em relação a variedades que não se enquadram na variedade formal.

Nos exercícios analisados observamos que alguns termos apontam para um sistema homogêneo de língua, tais como: **erro**, **correto**, **inconveniente**, entre outros. Também encontramos termos e expressões que apontam para um sistema heterogêneo de língua, mas com uma variante hegemônica, a língua escrita formal: **língua culta**, **padrão culto**, **norma culta escrita**, entre outros. Entretanto, encontramos em um dos manuais didáticos examinados⁴⁵ as seguintes expressões: **conversações informais** e **modalidade**

⁴⁵ O manual referido intitula-se *Português: língua e literatura* de autoria de Maria Luiza Abaurre et alii .

coloquial oral, as quais, no nosso entender, apontam para outras variedades, nomeando-as e, dessa forma, trazendo-as para o centro de suas reflexões.

Como a maioria dos manuais didáticos afirmam na capa ou na folha de rosto a sua adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - fomos, então, examinar a concepção de língua trazida por esses Parâmetros e percebemos que eles apontam para o estudo de uma língua em interação, em uso. Essa interação ora é associada à interação entre discursos, apontando para o dialogismo backhtiniano: interação dos valores ideológicos que “povoam” as palavras; ora aponta para um interacionismo numa relação direta, imediata entre os interlocutores em contato, o que nos remete às idéias de Vigotsky, em que a interação é construída sob a influência imediata do meio, da cultura e da história.

Pudemos notar, então, que a maioria dos manuais mostrou sua adequação aos PCN apenas no capítulo em que se propõem a refletir teoricamente sobre a língua.

Como o manual de Maria Luiza Abaurre também se refere às **Matrizes Curriculares de Referência**, achamos importante examinar a concepção de língua apresentadas nessas matrizes, pois elas representam, juntamente com os PCN, a política governamental sobre o ensino de língua na escola. Assim, observamos que as Matrizes Curriculares apontam para o uso social da língua, a linguagem, estabelecendo uma distinção entre língua e linguagem, sendo a língua o suporte material através do qual se dá a interação social entre os interlocutores (a linguagem).

A maioria dos manuais examinados atualiza essa concepção, à medida que estabelece uma concepção de língua como sistema abstrato, e sua execução sendo da ordem da fala e da linguagem.

Através dos instrumentos lingüísticos que examinamos, pudemos notar que é a partir da reprodução daquilo que apresentam que é construído o imaginário de língua na escola, e, conseqüentemente, as aulas de Língua Portuguesa desenvolvem-se em função do estudo das normas e regras que descrevem a língua escrita formal, que pode ser definida como abstrata, hegemônica e uniforme.

Acreditamos que um novo horizonte pra a concepção de língua na escola possa ser projetado a partir de reflexões sobre a construção desse imaginário de língua e sua validade no contexto de produção efetiva da língua, desde que seja substituída, pelos professores, a prática de reprodução dos manuais pela prática de reflexão crítica a respeito daquilo que esses manuais apresentam.

Urge também uma reflexão, em relação a preconstruídos que se cristalizaram a partir desse imaginário de língua, tais como: quem não sabe a língua formal não conhece a Língua Portuguesa; quem não sabe usar a língua formal é pobre e analfabeto; a língua coloquial não deve ser considerada como objeto de estudo de aula de LP sob pena de não estarem sendo trabalhados os conteúdos relativos à língua . Esses preconstruídos vêm de forma transversa alicerçar um discurso sobre língua que afasta o ensino de Língua Portuguesa de uma identificação, do prazer do aluno de conhecer, estudar as diferentes possibilidades de dizer que a **sua** língua oferece.

Essa política de ensino de língua na escola faz lembrar a presença dos povos conquistadores que, para afirmar e consolidar o seu poder frente ao povo conquistado, impunham a utilização da sua língua. Ao apropriar-se da língua do outro, o povo conquistado era considerado vencido, isso significava que, perdendo o direito a sua língua ele perdia sua autonomia, sua identidade e, assim, acreditavam que o povo vencido, ao “perder” a sua língua, teria se apropriado de uma nova identidade. Entendo que isso acontece quando se percebe a resistência dos alunos ao se apropriarem da língua formal tal como é apresentada na escola, o que significa perderem sua identidade lingüística à medida que se vêem diante de uma escolha que estabelece uma única possibilidade de língua e silencia ou apaga as demais variedades.

Quando se concebe a língua não mais de forma excludente, mas como alternativa, constrói-se um outro imaginário de língua: há muitas possibilidades de dizer na língua, e a escolha deve se dar em função da posição que o sujeito ocupa ao construir o seu discurso e das condições de produção desse discurso.

Em função disso, procuramos orientar nosso trabalho, visando apontar para uma concepção de língua cujas dimensões vão além da norma e da regra, que privilegie a língua em uso, em funcionamento. Sendo assim, ancoramos nosso trabalho na Análise do Discurso para a qual a língua é constituída pela história, isto é, os elementos que integram a língua, na produção dos efeitos de sentido são considerados como constitutivos da língua e não como exterioridade.

Dessa forma, as condições de produção do discurso, o sujeito, o interdiscurso (sob a forma da memória discursiva, do preconstruído, do discurso transversal) são considerados elementos constitutivos da língua na construção de efeitos de sentido. A língua é concebida, assim, como um sistema relativamente autônomo, constituído por sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas submetidas a leis internas, na qual também intervêm fatores relativos à história na produção dos sentidos.

Segundo Pêcheux (1990:144), *não se destrói senão o que se substitui*. Procurando começar a desbravar esse caminho de reconstrução de um imaginário de língua na escola, fomos em busca de uma proposta de trabalho prático que permitisse refletir sobre a língua em uso. A fim de desenvolver essa proposta, escolhemos trabalhar com o discurso humorístico, pois através do humor temos acesso a alguns elementos constitutivos da língua que atestam sua relação com a história. Assim, na terceira e última parte desse trabalho, buscamos analisar, num primeiro momento, o funcionamento humorístico do discurso do Barão de Itararé, a fim de verificar como se manifestam os efeitos de sentido, ou seja, como esse discurso produz o efeito de sentido humorístico e, a partir dessa análise, construir uma proposta pedagógica.

Percebemos que esse discurso constrói o efeito humorístico a partir de dois funcionamentos fundamentais: a paráfrase e o equívoco. Esse funcionamento discursivo aponta para elementos tais como: as CP, a memória discursiva, o interdiscurso, o sujeito do discurso, entre outros.

Ao reconhecer a presença desses elementos na base dos efeitos de sentido do discurso analisado, passamos ao desenvolvimento da

proposta pedagógica, na qual esse discurso foi utilizado para se refletir sobre a concepção de língua da escola e sobre a língua em funcionamento.

A proposta de ensino pretendeu introduzir na sala-de-aula, num primeiro momento, reflexões sobre língua, a partir de três concepções diversas de língua, recortadas dos instrumentos lingüísticos utilizados pelos professores entrevistados. Após, através da análise de alguns enunciados presentes no discurso humorístico do Barão de Itararé, procuramos dar visibilidade à importância de a língua ser considerada em sua materialidade a fim de que se possam considerar os efeitos de sentido construídos através do equívoco presente nesses enunciados.

Assim, examinamos concepções de língua apontadas nos instrumentos lingüísticos, as quais confrontamos com a língua em uso, através de alguns enunciados humorísticos cujo funcionamento discursivo é construído a partir do equívoco para mostrar que a língua não se constitui num sistema autônomo para o qual a cada cadeia fônica corresponderia um único significado. Nesses enunciados vimos que, através do equívoco, um mesmo enunciado pode apontar para diferentes efeitos de sentido, contrariando a tese da transparência da língua e do sentido.

Entendemos que só a partir de uma concepção de língua mais abrangente que seja compreendida em sua relação com a história, com o ideológico, produzindo efeitos de sentidos, é que conseguiremos desconstruir o sentido de língua abstrato vigente na escola. Só assim poderemos levar para a aula de Língua Portuguesa uma reflexão sobre a língua em funcionamento, sobre os processos de construção de sentido. Esse propósito implica em considerar a língua em sua materialidade, como *língua no mundo*.

Pretendemos com essas reflexões iniciar um processo de questionamento da concepção de língua na escola, desconstruindo um sentido cristalizado para, assim, reconstruir um outro sentido, a fim de possibilitar a “entrada” na escola, “pela porta da frente”, de outras possibilidades de se considerar a língua, entre elas a língua materna de nossos alunos.

Entender a língua dessa maneira é concebê-la em funcionamento em sua materialidade, isto é, produzindo efeitos de sentidos e, compreendê-la dessa maneira, implica admitir sua **opacidade**; reconhecer que não há uma relação direta entre as palavras e o mundo, essa relação é da ordem da incompletude, porque é atravessada pela história, pelo não-dito, pelo equívoco, pelo silêncio, pela elipse, pela heterogeneidade dos sujeitos em interação.

Uma língua assim concebida é resistente a fôrmas, a regras e normas, por isso acreditamos que, quando reduzimos o estudo da língua a regras de uma única variedade lingüística, silenciemos um universo lingüístico mais amplo representado pela língua em funcionamento, para legitimar um imaginário redutor de língua que, dessa forma, é encarada como uma **língua estrangeira**, a **língua do “conquistador”**, com a qual nosso aluno encontra muita resistência para se identificar e, assim, poder construir a autoria do seu discurso.

Chegamos, pois em um caminho em que, acreditamos, ser necessário não só dizer que não devemos ter preconceito lingüístico, mas também acreditar que o imaginário de língua produzido na escola pode *deslizar*, pode *tornar-se outro*, sem nenhum prejuízo ao ensino do conhecimento lingüístico. Pelo contrário, como forma de construir uma ligação entre o conhecimento abstrato de língua e a língua em uso, entre a diversidade formal e a coloquial, enfim, passar a tratar da relação língua/sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 1

AGUSTINI, Carmen. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas, Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.

ALTHUSSER, Louis (1970)⁴⁶. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal. 1983.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas. Editora da UNICAMP. 1992.

AUTHIER, Jaqueline. Hétérogeneté montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pur une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV(26)* ;91-151, Paris, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoievski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo, Hucitec, UNESP, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. (1929-1977)⁴⁷. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁴⁶ Data da 1ª publicação dessa obra, sob o título *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*. La Pensée, n°151.

BENVENISTE, Émile(1966)⁴⁸. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, Pontes, 1988.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. 15ª ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et methodologiques du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* (62) : 9-127, juin, 1981 .

_____. Définition d' orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9(2): 239-64, oct.,1982.

_____. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*, Porto Alegre, Sagra Luzzato,1999. (Col. Ensaios, 12)

DE NARDI, Fabiele. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel (1969)⁴⁹. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

⁴⁷ Data da publicação original em Leningrado; 1929. A bibliografia consultada foi traduzida da edição francesa de 1977: *Le marxisme et la philosophie du langage*.

⁴⁸ A bibliografia consultada teve sua primeira edição em francês, *Problèmes de linguistique générale*, em 1966.

⁴⁹ Data da 1ª edição sob o título *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vigotsky & Bakhtin : psicologia da educação : um intertexto*. São Paulo, Editora Ática, 1994.

FUCHS, Catherine. A paráfrase lingüística : equivalência, sinonímia ou reformulação ? *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (8) : 129-134. Campinas, IEL, UNICAMP, 1985.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel (1981)⁵⁰. *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. Campinas, Pontes, 2004.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. 2ª ed. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda, 1985.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e enunciação. *Organon 23: O texto em perspectiva*. Porto Alegre, UFRGS, 1995.

_____. *Semântica do acontecimento*. Campinas, Pontes, 2002.

HAMEL, Enrique Rainer. La política Del lenguaje y el conflicto interétnico. In: ORLANDI, Eni(org). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, Pontes, 1988.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La semantique et la courpure saussurienne: langue, langage, discours. In: MALDIDIER, Denise (org.). *L'inquietude du discours; textes de Michel Pêcheux*. Paris, Ed. des Cedres, 1990.

⁵⁰ Data da 1ª ed. desse texto sob o título *La langue introuvable*, Paris, Maspero.

HELSLOOT, Niels & HAK, Tony. *La contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours*. Langage & Société nº 91, mars 2000.

HENRY, Paul. Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (19) : 43-64. Campinas, IEL, UNICAMP, 1990.

_____. Fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux(1969). In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas. *Niterói*, n.5, p. 11-120, 2. sem. 1998.

_____. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso. Campinas, Pontes, *Línguas e Instrumentos lingüísticos*, n. 4/5, jun. 2000.

_____. Os estudos da linguagem e suas diferentes concepções de língua. In: HENRIQUES, Claudio Cezar & SIMÕES, Darcília (orgs). *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2005. p.15 – 37.

INDURSKY, Freda & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*, Porto Alegre, Sagra Luzzato,1999. (Col. Ensaios, 12)

KAUER, Maria Alice & FAVERO, Teresinha Oliveira. Um novo para o texto discutindo a avaliação. *Organon*. 25., vol 11. Porto Alegre, UFRGS, 1997.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

LÄHTEENMÄKĪ, Mika. Estratificação social da linguagem no 'discurso sobre o romance': o contexto soviético oculto. In: ZANDWAIS, Ana. *Mikhail Bakhtin: contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos*. Porto Alegre, Sagra-Luzatto, 2005.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O estatuto da equivocidade da língua. In: LIMA, Marília & GUEDES, Paulo (org.). *Estudos da linguagem*. (Coleção Ensaio, 10 p. 39-50). Porto Alegre, Sagra-Luzatto, 1996.

_____. A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso: da ambigüidade ao equívoco. Porto Alegre, Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

MALDIDIÉ, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni (org.) *Gestos de leitura da história no discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas, Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. *Língua Portuguesa e realidade brasileira: o diretório de Pombal segundo Celso Cunha*. In: Revista Organon, V.9, n. 23: O texto em perspectiva. Porto Alegre, UFRGS, 1995.

MARIANI, Bethânia & SOUZA, Tânia. *1822, pátria independente: outras palavras?* In: Revista Organon, V 8, n. 21: Questões da lusofonia. Porto Alegre, UFRGS, 1994.

MATTOS E SILVA, Rosa. *O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

MARTINS, Eleni Jacques. Da interação ao discurso no ensino de língua materna. *Organon* 28-29, vol. 14. Porto Alegre, UFRGS, 2000.

MILNER, Jean-Claude. (1974)⁵¹ *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Unidade e variação na Língua Portuguesa: memória colectiva e memória fraccionada. In: *Revista Organon*, V 8, n. 21: Questões da lusofonia. Porto Alegre, UFRGS, 1994.

MORELLO, Rosângela. A diversidade lingüística nos textos de gramáticas normativas brasileiras. In: ORLANDI, Eni (org.). *História das idéias lingüísticas*. Campinas, Pontes 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo, Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista*. São Paulo, Cortez, Ed. da Unicamp, 1990.

_____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. *D.E.L.T.A.* (V. 10, N. 2):295-307, São Paulo, 1994.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, Pontes, 1996.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996b.

_____. *Análise de Discurso; princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

⁵¹ Data da primeira edição traduzida para o português, obra originalmente publicada em francês sob o título: *L'Amour de la Langue*. Éditions Du Seuil, Paris.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, Pontes, 2001.

_____. *A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. CD-ROM, Porto Alegre, UFRGS 2003.

PAYER, M. Onice. Processos de identificação sujeito/língua. In: ORLANDI, Eni. (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, Pontes, 2007 .

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault a Spinoza. In: MONTEFORTE, Madrid (org.) *El discurso político*. México, Ed. Nueva Imagem, 1980.

_____. L'énoncé: enchâssement, articulation et dé-liaison. In: CONEIN, B. et alii (eds.). *Colloque Materialités Discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1981a.

_____. L'étrange miroir de l'analyse de discours. LANGAGES, 62, 1981.

_____(1983)⁵² . O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 1990.

_____(1969)⁵³ . Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

_____(1983)⁵⁴ . A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

_____(1975)⁵⁵ . Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1995.

⁵² Data da 1ª ed. sob o título *Discourse: structure or event?*, Illinois University Press.

⁵³ Esse texto teve sua primeira edição nessa data sob o título *Analyse authomatique du discours*, Paris Dunod,.

⁵⁴ Data da 1ª ed. desse texto.

____ (1983)⁵⁶. Rôle de la mémoire. In: *Histoire et linguistique*, Paris, Éd. de La Maison des Sciences de l' Homme, 1983. Trad. Bras., *Papel da Memória*, José Horta Nunes, Pontes, 1999.

____ Delimitações, inversões, deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19. Campinas, IEL/Unicamp, jul/dez, 1990.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975)⁵⁷. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1993.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In : GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula : leitura & produção*. 4ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

____ *Os humores da língua : análises lingüísticas das piadas*. Campinas, Mercado das letras, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *La mésentente*. Paris, Galilée, 1995.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e identidade elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916)⁵⁸. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1974.

VIGOTSKI, *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁵⁵ Primeira publicação desse texto sob o título *Les vérités de la Palice*, Maspero, Paris.

⁵⁶ Data da 1ªed.

⁵⁷ Data da 1ª ed. sob o título *Mises au point et perspectives à propos de l' analyse automatique du discours*, Langages (37) :7-80, Paris.

⁵⁸ Data da 1ªed. desse livro sob o título *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

YAGUELLO, Marina. Bakhtin, O homem e seu duplo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZANDWAIS, Ana. Gramática e ensino: pressupostos teóricos e metodológicos. *Organon*. 25., vol 11. Porto Alegre, UFRGS, 1997.

_____. As noções de aceitabilidade / justificabilidade na descrição do funcionamento argumentativo da linguagem. *Organon*. 32/33. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 2

ABAURRE, Maria Luiza et alii. *Português: língua e literatura*. São Paulo, Ed. Moderna, 2002.

_____. *Português: língua e literatura*. 2ª ed. São Paulo, Ed. Moderna, 2005.

ANDRÉ, Hildebrando. *Gramática ilustrada*. São Paulo, Ed. Moderna, 1993.

AMARAL, Emília et alii. *Português: novas palavras*. São Paulo, Ed. FTD, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da Língua Portuguesa*. 19ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1974.

CAMPEDELLI, Samira & SOUZA, Jesus Barbosa. *Português: literatura, produção de textos e gramática*. 3ª ed. São Paulo, Ed. Saraiva, 2002.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 6ª ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares S. A., 1976.

_____. *Gramática da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Rio de Janeiro, FENAME, 1982.

FARACO & MOURA. *Gramática escolar*. São Paulo, Ed. Ática, 1999.

FERREIRA, Marina. *Português: literatura, redação e gramática*. São Paulo, Ed. Atual, 2004.

INFANTE, Ulisses. *Gramática aplicada aos textos*. 2ª ed. São Paulo, Ed. Scipione, 1995.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 24ª ed. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 1984.

LUFT, Celso. *Gramática do Português contemporâneo*. 6ª ed. Porto Alegre, Globo, 1978.

MAIA, João Domingues. *Português*. 10ª ed. São Paulo, Ed. Ática, 2003.

Matrizes Curriculares de Referência do SAEB. MEC/INEP, 1999.

PASCHOALIN & SPADOTO. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo, Ed. FTD, 1996.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 3

BARÃO DE ITARARÉ. *Almanaque 1955 Primeiro Semestre*. São Paulo, Studioma, 2002.

_____. *ALMANHAQUE PARA 1949*. São Paulo, Studioma, 2003.

ANEXO 1

Questões sobre o ensino de Língua Portuguesa

Esta investigação foi elaborada pela professora Ivana Acunha Guimarães para ser analisada em tese de doutoramento na área de Teorias do Texto e do Discurso- UFRGS, que trata sobre a concepção de língua na escola.

1. Escola(s) em que atuas:
2. Poderias citar algumas referências bibliográficas (livros didáticos, gramáticas escolares, gramáticas normativas...) que utilizas?
3. Adotas algum livro didático? Qual teu critério de seleção para adoção do livro didático?
4. O que pensas sobre o ensino da língua materna?
5. Na tua opinião, qual a função do professor de Língua Portuguesa?
6. Poderias conceituar língua, segundo o teu ponto de vista? Como formulaste esse ponto de vista sobre a língua?

Obrigada pela tua atenção!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)