



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM**

SONIA RENATA RODRIGUES

**O PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO NO UNIVERSO
DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
POSIÇÕES DISCURSIVAS**

**CUIABÁ-MT
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SONIA RENATA RODRIGUES

**O PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO NO UNIVERSO
DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
POSIÇÕES DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Inês Pagliarini Cox.

CUIABÁ-MT

R685p

Rodrigues, Sonia Renata.

O Português não-padrão no universo de livros didáticos do Ensino Médio: posições discursivas / Sonia Renata Rodrigues – Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

157 p.:il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Pagliarini Cox.

Inclui bibliografia.

1. Variação Linguística. 2. Ensino de Português. 3. Interdiscurso.
I. Título.

CDU: 811.134.3:37.026



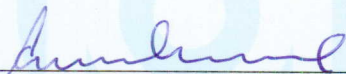
MEL

mestrado em estudos de linguagem

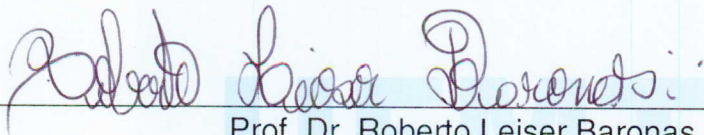
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS**

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO**

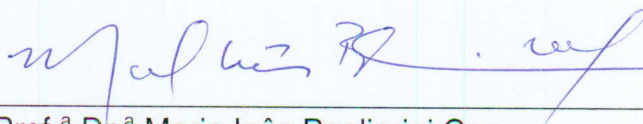
DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Di Renzo
Examinadora Externa (UNEMAT)



Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas
Examinador Interno (UFMT)



Prof.ª Dr.ª Maria Inês Pagliarini Cox
Orientadora (UFMT)

Para Mikaele,
João Carlos e Marlon.

AGRADECIMENTOS

A Deus

À professora *Maria Inês*, minha orientadora, pela dedicação neste trabalho e por ter me incentivado, ainda nos tempos de graduação, à pesquisa e à análise de discurso.

Aos professores *Ana Maria di Renzo* e *Roberto Leiser Baronas*, pela leitura do trabalho e valiosas sugestões à época do exame de qualificação.

A minha família pelo ânimo e companhia.

Aos amigos *Rodney* e *Lezinete* pelo incentivo e pelas interlocuções profícuas.

À agência *capes* pela concessão da bolsa de estudos.

Hoje sabemos que, numa sequência histórica, por trás de um discurso há sempre outro discurso. O próprio Evangelho de São João, texto fundamental de nossa cultura, diz que no princípio era o Verbo, isto é, o discurso fundador de uma cultura, o ponto inicial de uma série discursiva.

(Fiorin, 1990)

RESUMO

Esta dissertação relata os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar os gestos de interpretação de documentos oficiais (PCNEM, PCNEM+, OCEM e PNLEM) e livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio no que concerne a usos linguísticos outros que não os da norma-padrão. O estudo busca: 1) compreender como documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação nos últimos 10 anos à guisa de parametrização do Ensino Médio em nível nacional significam o fenômeno da variação linguística em relação ao ensino de português; 2) compreender como livros didáticos de português, adotados contemporaneamente em Mato Grosso, se posicionam em relação à tese defendida pela linguística de que toda língua é heterogênea e dinâmica, diante do imperativo de ensinar a norma padrão como se fosse a língua; 3) compreender como enunciados de livros didáticos de português respondem às orientações oficiais, quanto ao postulado da inclusão do tema “diversidade linguística” entre os conteúdos a serem contemplados pela educação básica e ao postulado da prática de uma pedagogia culturalmente sensível que resulte numa formação ética, democrática e plural; 4) contribuir para o aprofundamento do debate entre aqueles que dizem a língua e aqueles que ensinam a língua, de modo a ultrapassar a crítica rasa (de ambos os lados) que em nada ajuda na solução da crise do ensino de português; 6) contribuir, ainda que indiretamente, para o estabelecimento de uma política linguística inclusiva que acolha não só as línguas/dialetos “maiorizados”, mas também as línguas/dialetos “menorizados”, visando ao florescimento, a médio e longo prazo, de um discurso francamente favorável à prática do pluralismo linguístico em todas as esferas sociais e à promoção de uma educação que forme cidadãos livres de quaisquer preconceitos linguísticos. Os dados foram coletados através de recortes de enunciados presentes nos *corpora* discursivos, definindo-se como uma pesquisa de arquivo. O trabalho teve como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa (AD), sob a perspectiva de Dominique Maingueneau (1984). Constatou-se que no campo das Letras, duas vertentes discursivas se digladiam na interpretação do fenômeno linguístico da variação: a posição gramatical e a posição linguística. Quem frequenta o campo das Letras hoje é incapaz de imaginar um tempo em que a voz da gramática tenha recuado para a periferia a ponto de se tornar inaudível e algo poder ser dito acerca das formas várias de uma língua sem que ela ressoe.

Palavras-chave: variação linguística, ensino de português, interdiscurso.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that aimed at investigating the interpretation gestures of official documents (PCNEM, PCNEM+, OCEM and PNLEM) and Portuguese Language High School textbooks concerning the linguistic uses that are not those of the established guidelines. The study seeks to: 1) understand how official documents published by the Ministry of Education over the last ten years for the parameterization of the high school in a national level mean the phenomenon of the linguistics variation in relation to the teaching of the Portuguese language; 2) understand how the Portuguese textbooks, adopted contemporaneously in Mato Grosso, are placed in relation to the thesis defended by the linguistics that every language is heterogeneous and dynamic due to the need of teaching the established guidelines as if it were *the* language; 3) understand how the propositions of Portuguese language textbooks respond to official guidance, in relation to the postulate of inclusion of the theme "linguistic diversity" among the contents to be covered by the basic education and to the postulate of the culturally sensitive pedagogy that results in an ethical, democratic and plural formation; 4) contribute for the deepening of the debate among those that say the language and those that teach the language, so as to overcome the shallow criticism (on both sides) that does not bring any help in the solution of the crisis in the teaching of the Portuguese language; 6) contribute, although indirectly, for the establishment of an inclusive linguistic policy that will embrace not only the "maiorized" languages/dialects, but also the "minorized" languages/dialects, aiming at the appearance, in the long and short term, of a frankly favorable discourse to the practice of the linguistic pluralism in all the social spheres and a development of an education that will produce citizens free from any linguistic prejudice. The data were collected through parts of enunciates in the discursive *corpora*, defining itself as a file research. The study used as a theoretical basis the French School Analysis of Discourse (AD), under the perspective of Dominique Maingueneau (1984). It was observed that, in the academic field of Letters, two discursive approaches digladiate in the interpretation of the linguistic phenomenon of variation: the grammatical position and the linguistic position. Those who belong to the academic field of Letters nowadays are incapable of imagining a time in which the voice of the grammar has drawn back to the periphery until it has become silent and that something can be said about the several forms of a language so that it does not resound.

Keywords: linguistic variation, portuguese language teaching, interdiscourse.

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E CONCEITOS	15
1.1 Das três fases da Análise de Discurso	15
1.2 Da semântica global	19
1.3 Da formação discursiva & interdiscurso	30
1.4 Da polêmica como interincompreensão generalizada	41
2. DA CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DA ANÁLISE	50
2.1 Dos objetivos	54
2.2 Do corpus e da análise.....	55
3. HETEROGENEIDADE DO PORTUGUÊS: POSIÇÕES DISCURSIVAS EM DOCUMENTOS OFICIAIS	64
3.1 O PCNEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português	64
3.2 O PCNEM+ e os sentidos em torno da heterogeneidade do português	72
3.3 AS OCEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português	81
3.4 O PNLEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português.....	86
3.4.1 Efeitos de sentido veiculados pela ficha de avaliação das obras	87
3.4.2 Efeitos de sentido veiculados pelas resenhas das obras escolhidas.....	92
3.5 Em resumo	98
4. HETEROGENEIDADE DO PORTUGUÊS: POSIÇÕES DISCURSIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS	100
4.1 Análise da obra 1: “Português: de olho no mundo do trabalho”	103
4.2 Análise da obra 2: “Português: língua e cultura”	124
4.3 Em resumo	144
Conclusão	146
Referências Bibliográficas	154

Introdução

Com o advento da sociolinguística, na segunda metade do século XX, uma das lacunas da linguística imanente – a relação entre língua e sociedade – avulta como um interessante objeto de pesquisa. Em lugar de um sistema de regras estáveis, alheias aos falantes, chega-se à conclusão de que as línguas reais são essencialmente heterogêneas e dinâmicas como são as sociedades. Com isso, a ideia de “erro” gramatical, que vingara sem rivalidade alguma por séculos, torna-se alvo de desconfiança e descrédito. Os ares renovadores da sociolinguística, aos poucos, chegam ao campo do ensino de língua materna, abrindo uma ruidosa polêmica com os espíritos reacionários que persistem na crença de que a língua é homogênea e estática, fazendo o papel de guardiões da boa norma contra seus corruptores. A despeito da resistência dos filiados à posição gramatical, a concepção de que toda língua é plural é assumida pelos documentos oficiais contemporâneos que orientam o ensino de língua portuguesa e, por consequência, começa a se fazer presente nos livros didáticos. Considerada essa conjuntura de mudança paradigmática, temos por objetivo investigar os gestos de interpretação, certamente clivados pelo discurso gramatical e pelo discurso linguístico, lançados sobre usos outros do português que não o padrão.

Atravessado por conhecimentos vários e, muitas vezes, conflituosos, advindos de várias correntes, o campo dos estudos sobre língua e linguagem é palco de uma interincompreensão generalizada (MAINGUENEAU, 2008), em meio à qual duas posições discursivas, atualmente, vivem “às turras”: o discurso gramatical e o discurso linguístico. Pretendemos abarcar a polêmica tramada por esses dois discursos, tal como se patenteia em documentos oficiais e livros didáticos, a fim de realizar uma análise pautada pelos conceitos de *interdiscurso*, *formação discursiva*, *interincompreensão* e *polêmica*, urdidos no escopo da Análise de Discurso francesa¹.

Por discurso gramatical designamos o conjunto de enunciados historicamente constituídos que interpretam, prescritivamente, a língua pelo viés do certo e do

¹ O trabalho integra o projeto “Enunciados da linguística em enunciados sobre/do ensino de português: batalhas de sentidos”, coordenado pela professora Dra. Maria Inês Pagliarini Cox. O projeto tem como meta investigar as relações interdiscursivas entre enunciados sobre/do ensino de português e enunciados da linguística.

errado, recusando-se a ver regularidade e gramaticalidade nos usos que não coincidem com a norma padrão. Os principais enunciadores/defensores desse discurso são os gramáticos e seu principal suporte de difusão são as gramáticas, os livros didáticos e os comandos paragramaticais (CP). Conforme Bagno (2000), entre os comandos paragramaticais estão livros, manuais de redação e outros materiais impressos e/ou digitais destinados ao público em geral. Segundo o autor, contemporaneamente,

[...] os CP servem-se tanto dos meios de comunicação mais difundidos ao longo de século XX – jornal, revista, rádio, televisão, telefone – quanto das inovações mais recentes no campo da produção e difusão de informações – o CD-ROM e a Internet (BAGNO, 2000, p. 97).

A produtividade do discurso gramatical é, pois, garantida por um exército de cultuadores do purismo linguístico que combate os erros gramaticais e ortográficos e os estrangeirismos como forças destrutivas do idioma de Camões.

Por discurso linguístico entendemos o conjunto de enunciados que se vem constituindo na história, desde o limiar da chamada linguística moderna, pela abordagem descritiva e explicativa da língua que chancela, com a sociolinguística, a leitura da variação com um fenômeno regular e não como desordem do sistema. A língua passa a ser vista como um sistema de regras categóricas e variáveis e não apenas categóricas. Tal discurso circula principalmente no espaço das universidades, entre linguistas, encontrando, contudo, resistência para se expandir no espaço da *doxa* e do ensino de língua materna.

Para a Análise de Discurso, “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (PÊCHEUX, 1991, p. 161). Ao longo da história, o discurso gramatical, aqui entendido como discurso primeiro, produziu sentidos que significavam o termo língua como um conjunto invariável de “regras de bem dizer”. Evidentemente, essa posição, historicamente vinculada às classes dominantes, é ainda mantida, não de forma marginal, mas majoritária no campo das Letras. Em meio a essa formação discursiva, um dos efeitos de sentido possíveis para a expressão “ensinar a língua portuguesa” seria “ensinar a gramática”, a fim de sanear a língua do aluno eivada de

distúrbios gramaticais. Assim, ensinar português é praticamente sinônimo de corrigir/endireitar a língua errada/torta do aluno.

Esse discurso reinaria com absoluta tranquilidade, se um Outro não o tivesse atravessado com ímpeto. Uma nova e científica visão de língua consolidada no fato de que esta varia naturalmente, podendo constituir-se simultaneamente em várias línguas, retira do Mesmo qualquer pretensão de “verdade”, ameaça-lhe a identidade e o domínio, relegando-o à categoria do equívoco. O discurso linguístico caracteriza-se, então, como o discurso segundo (MAINGUENEAU, 2008), aquele que, no espaço discursivo que buscamos recortar, está em relação oposta ao discurso gramatical.

Neste estudo, buscamos, pois, apreender a relação entre esses dois discursos que, contemporaneamente, ainda se revezam nas posições de agente e paciente (MAINGUENEAU, 2008). O objetivo maior que nos move neste trabalho é investigar as fissuras e as tentativas de reelaboração do discurso sobre/do ensino de português como língua materna provocadas pela constituição da linguística moderna que abala o pensamento gramatical em seus fundamentos, anunciando o limiar de uma nova época na história das ideias linguísticas e, conseqüentemente, na história do ensino de línguas.

Embora esses discursos circulem em várias esferas sociais, a esfera que momentaneamente nos interessa para a análise é a educacional, mais especificamente a dos documentos oficiais que regulam o Ensino Médio e a do livro didático de língua portuguesa destinado a esse nível. Escolhemos a esfera educacional porque supomos ser ela o vetor da mudança de significação em relação às formas outras de português que não a padrão. Diferentemente de outras ciências, a linguística não tem se mostrado capaz de afetar diretamente o senso comum como o faz a psicologia, por exemplo. Não há uma vulgata da linguística circulando na esfera pública leiga que, a médio e longo prazo, possa provocar mudança na forma de interpretar o fenômeno cotidiano da variação nos usos de uma “mesma” língua. Assim, as mudanças não de vir da educação formal. Na esfera educacional, escolhemos os documentos vigentes porque, apesar dos equívocos e recaídas que possam apresentar, eles, sabidamente, buscam um alinhamento com o discurso linguístico. Escolhemos também os livros didáticos porque o sistema de avaliação implementado atualmente pelo PNLD força a adequação das obras aos princípios teórico-pedagógicos das propostas oficializados pelos documentos governamentais.

Destarte, o *corpus* foi montado com enunciados extraídos do arquivo de textos sobre/do o ensino de língua portuguesa atualmente em circulação na esfera educacional brasileira. Esses textos incluem os seguintes documentos e livros didáticos: Parâmetros Curriculares do Ensino Médio-PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio + -PCNEM+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) e Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM (2008), os livros didáticos “Português: de olho no mundo do trabalho” de Ernani Terra e José de Nicola (2008) e “Português: língua e cultura” de Carlos Alberto Faraco (2003), ambos incluídos no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Na constituição do *corpus*, privilegiamos aqueles enunciados em que as relações interdiscursivas e a interincompreensão se patenteiam com mais intensidade ao significarem a variação do português. Quer dizer, o recorte dos enunciados se fez pelo critério temático: explícita ou implicitamente os enunciados reverberam efeitos de sentido e sinalizam posições discursivas em torno de variedades do português. Os recortes foram enumerados e identificados por meio de uma legenda, assim definida em relação aos documentos: *Sequência 1 – PCNEM*, *Sequência 2 – PCNEM*, *Sequência 1 – OCEM*, *Sequência 2 – OCEM* etc. Já os excertos dos livros didáticos foram designados por Recorte 1, 2, 3 etc. trazendo a indicação do autor, ano e página da obra entre parênteses: Recorte 1 (Terra e Nicola, 2008, p. 22).

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, refazemos o percurso da Análise de Discurso francesa, levando em consideração as três fases que a constituíram ao longo de quarenta anos e relembramos aqueles conceitos de que nos servimos na leitura do *corpus*. Sendo a AD uma teoria semântica, importou-nos rever os princípios da chamada *semântica global*, que postula que a significância investe o discurso nas suas múltiplas dimensões. Revimos ainda os conceitos de *formação discursiva* e *interdiscurso*, até chegar à tríade conceitual – *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo* – proposta por Maingueneau (2008, p. 33-35). Finalmente, consideramos o espaço discursivo como uma *instância polêmica*, como uma rede de interação semântica marcada pela *interincompreensão* generalizada. Escolhemos tais conceitos e não outros, por eles nos parecerem mais apropriados ao nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, explicitamos os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como o modo de organização do *corpus*. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza arquivista, o *corpus* foi constituído por enunciados extraídos de textos já produzidos e em circulação no cenário educacional do Ensino Médio. Por mais que os discursos sejam conhecidos e disseminados numa vasta gama textual, os dados não se oferecem prontos ao analista, ele precisa organizá-los, e o trabalho de organização do *corpus* não é puramente um trabalho “maquinal”, prévio à análise, mas é parte integrante do processo de interpretação.

No terceiro capítulo, procuramos capturar alguns gestos de interpretação de alguns documentos oficiais que pautam atualmente o Ensino Médio: PCNEM, PCNEM+, OCEM e PNLEM. Nesses documentos, quando dizem das variações linguísticas do português, percebemos um deslizamento de efeitos de sentido entre o discurso gramatical e o discurso linguístico. Buscamos apreender a tendência dominante de interpretação que percorre tais documentos, sinalizando como devem proceder aqueles que hoje ensinam português como língua materna.

No quarto capítulo, procuramos analisar os gestos de interpretação em torno das variações do português observados nos dois livros didáticos escolhidos para o recorte dos enunciados. Recortamos enunciados das duas obras, procurando estabelecer um paralelo entre eles, descobrir-lhes não só o “direito”, mas também o “avesso” constitutivo, pois, no plano do discurso, a simples afirmação de uma idéia ou conceito pode conter a recusa do Outro, ainda que na superfície linguística não haja vestígios de embates.

O que segue à frente é uma tentativa de trilhar os rastros da Análise de Discurso, principalmente os de Dominique Maingueneau no livro *Gênese dos Discursos*, no escrutínio dos efeitos de sentido que envolvem o tratamento do fenômeno natural da variação linguística na esfera educacional brasileira.

O discurso não escapa à polêmica tanto quanto não escapa à interdiscursividade para constituir-se. Por toda sua existência, ele se obriga a esquecer que não nasce de um retorno às coisas, mas da transformação de outros discursos ou que a polêmica é tão estéril quanto inevitável, que a interincompreensão é insular, na medida da incompreensão que supõe.

(Maingueneau, 2008)

Capítulo I

Das referências teóricas e conceitos

Nesse capítulo, revisitamos o quadro teórico da Análise de Discurso francesa (AD) que temos como referência no desenho e realização deste estudo. Não é nossa intenção pormenorizar os postulados urdidos no campo da AD, mas realizar uma breve incursão pela sua história, detendo-nos nos conceitos de *semântica global*, *formação discursiva*, *interdiscurso*, *interincompreensão* e *polêmica*, que ancorarão nossa leitura dos *corpora*.

1.1 Das três fases da Análise de Discurso

O percurso histórico da AD costuma ser dividido em três fases, distribuídas ao longo de seus quarenta anos de existência. A primeira fase se inicia no final da década de sessenta, quando seus fundamentos foram estabelecidos por ocasião da publicação do clássico “Análise Automática do Discurso” (AAD 1969), pelo filósofo francês Michel Pêcheux. De acordo com Malidier (2003, p. 19), colaboradora de Pêcheux, a “Análise Automática do Discurso” é um livro original que chocou lançando, à sua maneira, questões fundamentais sobre os textos, a leitura, o sentido”. Essa obra surgiu sob a égide do estruturalismo, do marxismo e da psicanálise. Sobre o quadro de origem da AD, Maingueneau (1990, p. 69) assim nos fala:

Nos fins dos anos 60 a frente do palco intelectual estava ocupada ao mesmo tempo pelo marxismo, pela psicanálise e pelo estruturalismo. Para os que estavam presos a esse universo, trata-se mais de um ser tricéfalo do que de três correntes distintas e convergentes. Reivindica-se constante e simultaneamente o marxismo (althusserianismo), a psicanálise (lacaniana), o estruturalismo linguístico. [...] Esse processo de trocas generalizadas torna-se mais fácil pela redução última de todas as interrogações a uma questão de duas faces: o que é um texto?/como ler um texto? Questão que comanda tanto as metodologias estruturalistas nas ciências humanas quanto a própria legitimação dos discursos teóricos: definir o marxismo ou a

psicanálise, é dizer como se deve ler Marx ou Freud, e, mais geralmente, de que modo é preciso ler. É neste movimento que se inscrevem o programa da teoria das ideologias e a análise de discurso que lhe está ligada.

O projeto de uma análise do discurso (ainda que *automática*) – que não se confundia com uma análise textual e/ou contedística – era um procedimento que ia muito além de um quadro teórico e metodológico empreendido pelo estruturalismo, pois ela transpunha a noção de sentido a um exterior linguístico, corroborado pela história e pela ideologia. Fortemente associada à linguística, a teoria proposta por Pêcheux na AAD 69, na visão de Malidier (2003), é uma verdadeira “máquina discursiva”, uma “oficina em que se apreende o objeto novo”. Esse objeto é o processo de produção do discurso, que não será confundido com o texto e seu estudo, mas, sim, como o desenrolar do “tecido histórico-social que o constitui”. Quanto à noção de *texto*, a AD dirá que ele pode ser tomado como uma superfície discursiva, uma manifestação de um processo discursivo específico” (Possenti, 2005, p. 364) que, para ser lido, não deve ser entendido como uma organização linguística fechada em si, mas como uma relação entre o linguístico e o histórico.

A AAD69 propunha um método de análise computacional de *corpus* de enunciados, pretendendo a des(subjetivação) da leitura, daí seu nome: análise automática do discurso. Na definição de Pêcheux (1993, p. 313), a “AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados”. Essa forma de análise pressupunha o discurso como uma “maquinaria fechada”, revelando-se adequada à leitura de discursos homogêneos, estabilizados, pouco polêmicos e independentes, apreendidos como um sistema estrutural.

O método usado para realizar uma análise *automática*² do discurso consistia primeiramente na seleção de um *corpus discursivo* (político, por exemplo)³, posteriormente procedia-se à análise linguística do léxico e das sequências sintáticas que o compunham, para depois se realizar a análise discursiva através da

² De acordo com Mazière (2007, p. 68), para Pêcheux “a informática era intelectualmente incontornável”. A “automatização das análises se mantém por duas justificativas não homogêneas: as posições sobre a língua e uma necessidade de defesa das ciências humanas em face daquilo que ainda era frequentemente chamado de “as ciências duras”.

³ A Análise de Discurso, em sua origem, dava preferência à análise de *corpora* políticos, mas atualmente os campos abrangidos são variados (religioso, gramatical, jurídico, literário, científico, etc.) incluindo diversas materialidades languageiras (práticas intersemióticas).

observação das famílias parafrásticas e sinonímicas que demarcavam a identidade do discurso. A etapa final consistia em demonstrar que tanto as paráfrases quanto as sinonímias decorriam de um processo estrutural gerador do processo discursivo (MUSSALIN, 2001).

A questão da subjetividade ainda estava em seus primórdios nessa época. A clássica noção do “sujeito assujeitado” – basilar na primeira fase da AD – foi desenvolvida por Pêcheux como uma noção de “assujeitamento à estrutura”. Segundo essa proposição, o sujeito, em meio a um sistema estrutural fechado, não seria a origem enunciativa de seu discurso, mas atuaria como um “porta voz”. Sobre essa primeira fase, diz Pêcheux (1993, p. 311):

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos quando na “verdade” são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”.

Nessa concepção de discurso, o fechamento das máquinas discursivas sobre si próprias relegava a presença do “Outro” como sendo uma forma subordinada ao discurso “Mesmo”, pois a noção de interdiscurso, que atesta a “supremacia” da inter-relação entre os discursos não era ainda postulada. “O outro da alteridade discursiva “empírica” é reduzido seja ao *Mesmo*, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo” (PÊCHEUX, 1993, p. 313) [grifo do autor].

Na segunda fase da AD, ocorre a admissão do conceito-chave de “formação discursiva (FD)”, oriundo de Michel Foucault. Uma FD define-se pelas regras de formação que determinam o que lhe pertence e o que não lhe pertence. Cada formação discursiva, posta em relação à outra, é atravessada por um “exterior específico” que a constitui. Nas palavras de Mussalin (2001, p. 119), o objeto de análise, na segunda fase da AD, “passará a ser as relações entre as “máquinas” discursivas [...] pois a presença do outro (outra FD) sempre é concebida a partir do interior da FD em questão”. Desse modo, os princípios de alteridade começavam a se fortificar, constituindo o terreno para a afirmação da tese do *primado do interdiscurso* que caracterizará a terceira fase da AD.

Quanto ao postulado do “sujeito do discurso”, Pêcheux (1993, p. 314) afirma que este “continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica”. Entretanto, há uma descrição do processo que interpela o indivíduo em sujeito: O sujeito é constituído no interior da formação discursiva que o domina e com a qual ele se identifica, mas o “assujeitamento” é dissimulado por uma “ilusão subjetiva” de autonomia, produzida pelas formações ideológicas e “fornecidas” pelo interdiscurso. Dito de outro modo, “o sujeito” não é a origem do que diz, embora se imagine como tal, uma vez que ele tem evidência da sua identidade, e não de ser parte constituída por um processo de identificação. Trata-se de uma “ilusão subjetiva produzida pela ignorância das causas que nos determinam” (PÊCHEUX, 1993, p. 314).

Nos procedimentos de análise poucas mudanças foram estabelecidas, sendo a mais evidente a construção dos *corpora* que, anteriormente analisados como máquinas estabilizadas, passaram a ser analisados como “zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambiguidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica ‘estratégica’” (PÊCHEUX, 1993, p. 314).

O terceiro e atual momento da AD é marcado pela desconstrução da “maquinaria fechada”. A tese do *primado do interdiscurso* implica a existência de relações permanentes entre as formações discursivas. Assim, o atravessamento de um discurso Mesmo pelo seu Outro é a própria condição de possibilidade enunciativa. Ou seja, um discurso não subsiste de forma homogênea, mas heterogeneamente, pois sempre está em relação com o Outro, ainda que tal relação não seja prontamente detectável na superfície linguística. Nessa fase, uma formação discursiva será entendida, ao mesmo tempo, como uma forma de “dispersão” e de “regularidade” de enunciados possíveis em uma dada conjuntura. A perspectiva de que os diversos discursos, ao invés de se constituírem autonomamente, são constituídos no interior do interdiscurso, torna-o o objeto de análise por excelência.

Com a desconstrução do conceito de maquinaria discursiva, o método de análise por etapas, com ordem fixa, é definitivamente relegado e novos procedimentos de análise são estabelecidos, levando em conta o processo/acontecimento discursivo na dinâmica da heterogeneidade, mostrada e constitutiva, com alternância de análises do *corpus*, considerado um objeto integralmente linguístico e integralmente histórico. O sujeito, parte consciente e outra

inconsciente, não é dono de sua vontade, ele é um ser cindido, passível de atravessamentos por várias posições enunciativas.

Assim, os marcos da AD foram postos firmando-a como uma teoria de leitura/interpretação que procura romper com alguns domínios do saber, a fim de implementar outros que fossem eficientes para lidar com a complexidade do sentido. Para Maingueneau (1990, p. 65), “voltar às condições de emergência desta escola francesa” é oportuno “não para fazer o trabalho do historiador ou por nostalgia dos anos 60, mas porque é ao nível dos fundamentos que tudo se passa”. Na visão fundadora dessa teoria, a ligação entre o social, o histórico, o ideológico e o linguístico não é um elo secundário, mas primordial para a solução de um dos mais intrigantes mistérios da linguística: a significação.

Para a realização do presente estudo, alguns conceitos da AD se apresentam como mais fecundos, dada a natureza do objeto de pesquisa. São eles: a semântica global, as formações discursivas, o interdiscurso e a polêmica como interincompreensão.

1.2 Da Semântica Global

A semântica surgiu como um ramo da linguística no fim do século XIX, ligada ao nome de Michel Bréal, que a definiu como “ciência da significação das palavras”. Entretanto, a problemática da significação é tão antiga quanto a história das idéias linguísticas no Ocidente. Na Antiguidade Clássica, filósofos como Platão e Aristóteles já buscavam definir o signo e suas implicações para a representação das idéias e pensamentos. E, não obstante a importância da significação, ela foi relegada a um plano secundário pela linguística imanentista da primeira metade do século XX, que, geralmente, optava por analisar a *forma*, dado o seu caráter previsível, descritível, concreto, definido, em contraponto com o caráter imprevisível, abstrato, indefinido e fugidio do *sentido*, inalisável com a precisão e o rigor exigidos pelo paradigma positivista em vigor.

Nossa intenção não é pormenorizar a história da semântica, mas lembrar rapidamente a perspectiva da linguística imanente para chegar à compreensão do “sentido” como “efeito de sentido”, tal como entende a AD. A respeito da relação entre a linguística e a análise dos significados, diz Robins (1977, p. 29):

Das ciências do homem, a Linguística, pela natureza de seu objeto de estudo, pode ser uma das mais sistematizáveis e exatas, e por estas razões a análise dos significados pode não ser capaz de conseguir o mesmo grau de precisão que análises em outros níveis, onde apelos a fenômenos fora da linguagem não são necessários ou, como na fonética, onde a extensão de tal fenômeno é estritamente limitada.

A linguística moderna estabeleceu-se como uma ciência, tendo a língua, em oposição à fala, como objeto de investigação. Saussure concebe a língua como um “sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica e onde as duas partes são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 1975, p. 23). Com o “corte saussuriano”, a língua foi considerada um sistema fechado, um conjunto de *signos* com ordem própria. Subsumiu-se que o *sentido* era uma parte fixa do signo linguístico, o resultado da união entre significante (uma imagem acústica) e significado (um conceito). O significante seria o aspecto concreto do signo, um conjunto sonoro que torna o signo audível, uma imagem acústica que pode ser traduzida numa imagem visual por meio da escrita. O significado seria uma imagem mental, conceitual, imaterial, evocada pelo significante. No sistema linguístico, os signos se relacionam e se diferenciam entre si por oposição e pelo valor.

Assim, durante a primeira metade do século XX, a exigência de cientificidade marginalizou o projeto de uma semântica, vista, então, como o menos apreensível e sistematizável dos domínios da linguística. Conforme Lopes (2001, p. 233), Bloomfield e seu discípulo Zellig Harris fazem parte de uma extensa cadeia de linguistas que puseram a Semântica de quarentena, cadeia essa que culmina com Archibald A. Hill, para quem a “única significação propriamente linguística é aquela que nos permite dizer se duas unidades são as ‘mesmas’ ou se elas são ‘diferentes’”.

Apesar de o pensamento estruturalista ser avesso ao estudo do sentido, na segunda metade do século XX, começa a se constituir a chamada semântica componencial. Sob a influência dos princípios saussureanos e sem perder de vista a preocupação com os métodos científicos vigentes à época, a semântica componencial situa-se num quadro formalista que subsume os sentidos como sendo da ordem da língua em sua imanência. A título de ilustração de como se efetua uma

análise lexicológica componencial “da língua”, em que os sentidos são entendidos como composições estruturais no interior de um sistema linguístico fechado, vamos observar um exemplo adaptado de Lyons (*apud* LOPES, 2001, p. 239):

Seja o seguinte exemplo:

(1) homem	mulher	criança
(2) touro	vaca	cria
(3) galo	galinha	pintainho

Baseados na nossa compreensão intuitiva dessas palavras, podemos estabelecer fórmulas como:

homem : mulher : criança :: touro : vaca : cria

Essa equação exprime o seguinte fato: do ponto de vista semântico, *homem*, *mulher* e *criança*, de um lado, *touro*, *vaca* e *cria*, de outro, possuem alguma coisa em comum; além disso, *touro* e *homem* possuem em comum algo que não é compartilhado nem por *vaca* e *mulher*, nem por *cria* e *criança*; da mesma forma, *vaca* e *mulher* têm algo em comum, não compartilhado pelos dois outros pares; etc. Chamaremos *componente semântico* (plerema, semema, marcador semântico, categoria semântica, *sema*) aquilo que as palavras dos diferentes grupos possuem em comum. [...]

Assim, também, em

homem : mulher : criança :: touro : vaca : cria

temos: (macho) x (humano – adulto) : (fêmea) x (humano – adulto) : (humano – não adulto) :: (macho) x (bovino – adulto) : (bovino – não adulto), coisa que faz ressaltar o componente (razão proporcional)

/adulto/ vs /não adulto/.

Assim como podemos dividir 10 em 5 x 2, podemos supor que poderíamos decompor /humano/ ou /macho/ em componentes semânticos menores ainda. [...]

Entre as vozes que discordam do destino reservado à significação pelo pensamento estruturalista está Benveniste. Para ele, a significação é o que há de mais essencial na linguagem. Diz o autor:

Eis que surge o problema que persegue toda a linguística moderna, a relação ‘forma:sentido’, que muitos linguistas queriam reduzir à noção única de forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinando os que a contemplam. Em vez de ziguezaguear com o sentido e imaginar processos complicados – e inoperantes – para deixá-lo fora do jogo retendo somente os traços

formais, é preferível reconhecer francamente que ele é uma condição indispensável na análise linguística (BENVENISTE, 1962, 131-132).

Benveniste vê a capacidade de significar como o atributo que está no “coração mais profundo da linguagem” (BENVENISTE, 1966, p. 234). Concebe as noções de forma e sentido como “gêmeas”. Recusa-se a suspender o aspecto semântico em favor apenas da forma. Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), *Estruturalismo e linguística* (1968) e *Semiologia da língua* (1969), Benveniste propõe uma divisão dos estudos da significação em “semiótica” e “semântica”. A semiótica se engendra a partir da noção de signo e da consideração da língua como um universo fechado. “Quem diz semiótico, diz intra-linguístico” (BENVENISTE, 1966, p. 227). Na imanência do sistema linguístico, o signo difere do signo, quer dizer, aí ser significativo equivale tão só a ser distintivo. O signo é pura identidade a si mesmo, pura alteridade a todo outro. Ao passar de signo para a frase, passa-se automaticamente do domínio da semiótica para o domínio da semântica. Diferentemente da semiótica, mediante o que se atinge a realidade intrínseca da língua, a semântica se abre para o fora da língua, já que o sentido de uma frase resulta da articulação do significado próprio do signo à referência (o contexto, a situação do discurso) e à atitude do enunciador. Essa dupla permite compreender que, se, por um lado, a linguagem se constitui no fechamento do mundo dos signos, por outro, ela se desloca em direção àqueles que a dizem e ao que dizem. Nessa nova ordem, o sujeito da enunciação é pensado como aquele que converte o modo de existir semiótico da língua em modo semântico. Porém, embora com Benveniste a semântica se abra para o fora da língua, esse fora limita-se ao contexto imediato da enunciação determinado pelo eixo *eu-aquí-agora*, que não alcança a abrangência do contexto sócio-histórico-ideológico postulado pela AD como constitutivo do discurso.

A AD separa-se tanto da semântica componencial (por ela não considerar o fora da língua) quanto da semântica enunciativa (por ela reduzir o fora da língua ao contexto imediato). Na visão de Pêcheux (2007, p. 15), “a semântica (enquanto teoria das regiões deixadas de lado do campo de aplicação dos conceitos e da prática dos linguistas) supõe uma mudança de terreno ou de perspectiva”. Essa nova perspectiva subsume que “o laço que une as ‘significações’ de um texto às

suas condições sócio-históricas não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações” (idem, p. 20) [grifo do autor].

Na AD os sentidos não pertencem exclusivamente à ordem da língua, mas às formações discursivas, que se remetem às formações ideológicas. A AD, que é, antes de tudo, uma teoria do sentido, rompe com os princípios da linguística imanente e procura avançar no conhecimento semântico de uma maneira diferenciada. Questionando a propriedade da semântica imanente, a AD abre passagem para o discurso, até então um objeto descartado do âmbito das ciências da linguagem. É, pois, pela propriedade da significação que a AD abeira o discurso. Para a AD, os discursos são nichos de sentidos historicamente constituídos. Os sentidos, ainda que passem pelas palavras, não estão nas palavras em estado de léxico, mas nos usos que são feitos dela. Não há o sentido literal. Todo sentido é histórico e, portanto, mutável.

Assim, são lançadas as bases para uma “semântica discursiva”, em cujos domínios a problemática dos sentidos assume uma importância e um nível de análise que não encontrara no estruturalismo, dado que a semântica discursiva será estabelecida em torno das relações entre o sujeito, a língua e a história. Essa “semântica, suscetível de descrever cientificamente uma formação discursiva, assim como as condições de passagem de uma formação a outra, não saberia se restringir a uma semântica lexical (ou gramatical)” (PÊCHEUX, 2007. p. 26).

O discurso, como objeto sócio-histórico, será definido como processo de uma formação discursiva, lugar no qual os sentidos estão ordenados/constituídos historicamente. Daí o postulado de que “as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. [...] as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma formação discursiva a outra” (PÊCHEUX, 2007, p. 26). A “mudança de sentido” de uma palavra a outra – observada no *corpus* discursivo – decorre de um processo de troca entre interlocutores, “posicionados” de acordo com as formações discursivas. A troca entre os interlocutores “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um “efeito entre os pontos A e B” (PÊCHEUX *apud* POSSENTI, 2004, p. 169).

A noção de “efeito de sentido”, de acordo com a posição adotada pela AD, deriva da enunciação em uma perspectiva histórica:

O sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua). O sentido não é apenas a contraparte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas. Mas ele não é, para a AD, seria importante dizê-lo, puramente um efeito do significante, mas um efeito da enunciação do significante em situações históricas mais ou menos precisas. Nesta formulação o papel da enunciação é de fato mais relevante do que o papel do significado (POSSENTI, 2004, p.176-77).

O sentido não subsiste em uma ordem fixa, imutável ou homogênea, o que decorre dele é um “efeito”, produzido em uma situação de troca entre interlocutores. O sujeito enunciador, munido de uma memória discursiva, assume uma *posição enunciativa* no interior de uma formação discursiva – de onde, “ativado/capacitado” pela memória, retira os enunciados possíveis a seu discurso e, assim, traz à tona os sentidos aí constituídos. Na dinâmica da enunciação, um mesmo enunciado pode receber sentidos diferentes, dependendo da posição enunciativa. Cada sentido que ele recebe é, na verdade, um efeito de sentido, produzido em situação de interlocução, materializado na língua e ordenado em uma formação discursiva.

O sujeito não pode ser a origem dos sentidos, pois esses sentidos já estão constituídos “na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre” (MALDIDIER, 2003, p. 96). A língua também não pode ser a matriz dos sentidos, uma vez que ela “não é transparente”, mas um lugar de equívocos que funciona como uma base comum cercada por processos discursivos distintos, de modo que um mesmo enunciado, ainda que não seja tido como ambíguo, pode ser interpretado de maneiras diferentes pelos falantes, e a razão para a diversidade de sentidos está na diversidade de posições enunciativas, criadas na e pela história.

Por não estar presa (mas associada) aos fatos da língua, a AD pode falar dos sentidos como sendo materializados na língua, mas não imanentes e como “efeitos de” porque são o produto de enunciações historicamente determinadas, marcadas por posicionamentos discursivos vários. O modelo de uma semântica discursiva, originalmente elaborado pela AD, constituiu-se, de fato, em uma mudança de terreno para a compreensão do que vem a ser o sentido em uma perspectiva que extrapola os limites de um sistema puramente linguístico.

No escopo do pensamento de Maingueneau (2008), a semântica, formulada para ser uma “semântica do discurso”, que não é nem imanente e nem restrita ao

plano da palavra ou da frase, é definida como “semântica global”. Conforme o autor, “uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 75). Transcendendo os planos do signo e da sentença, essa semântica global postula que o processo de significação se dissemina por toda a “discursividade”. Recusando, pois, a idéia de que a significação se concentra em um único plano – o plano lexical –, a semântica discursiva parte do princípio de que há um “sistema de restrições globais” que engloba todos os planos do enunciado e da enunciação.

De acordo com Maingueneau (2008), o *modus operandi* dessa semântica é parcialmente reatável à concepção de linguagem pensada pelo filósofo Humboldt, para o qual uma língua é regida por princípios dinâmicos, aos quais chamou de *energeia*. No poder de dispersão de um discurso, encontra-se, concomitantemente, a dinâmica/*energeia* que vitaliza as regras do enunciável, e tudo isso se passa no domínio da semântica global.

O teórico, esmiuçando o funcionamento do sistema de restrições globais nos variados “planos”, propõe que a análise da significância discursiva leve em conta a intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o modo de coesão. Vale notar que pretendemos testar a metodologia proposta pelo teórico na análise dos *corpora* de nossa pesquisa. Observando cada um desses planos em algumas de suas especificidades, através da ótica da semântica global, podemos perceber a ação coercitiva do sistema de restrições tanto nos enunciados quanto nas formas de enunciação. Observemos o que diz Maingueneau a respeito desses planos linguísticos:

- *A intertextualidade*. São os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas”. Trabalhar com esse conceito requer, por parte do analista, um conhecimento das regras de dizer de cada discurso. De acordo com o teórico, todo campo discursivo estabelece as formas de interação entre os discursos que os constituem. Haverá, assim, uma aproximação ou uma rejeição – definidas pelo sistema de restrições – entre os enunciados do discurso citado e os enunciados do discurso citante. A esse tipo de referência o teórico chama de *intertextualidade interna*. Outra forma de

observar os modos de citação de um discurso seria por meio da chamada *intertextualidade externa*, na qual um discurso cita outro pertencente a um campo diferente (MAINGUENEAU, 2008, p. 77-79).

- O *vocabulário*. Uma das teses fundamentais da AD é a de que os sentidos não são imanentes às palavras, eles não são da ordem da língua, mas das formações discursivas. Isto significa que considerar um vocábulo isoladamente, como se faz em uma análise lexicológica, por exemplo, não seria pertinente para uma análise discursiva. O método apresentado por Maingueneau propõe a consideração do vocábulo dentro de seu conjunto textual, levando em consideração o sistema de restrições globais. No escopo desse sistema, uma palavra pode tornar-se um termo-chave, pois o seu sentido é impregnado pela semântica discursiva global. Por exemplo, durante muito tempo, a palavra “erro” foi muito usual no modelo gramatical normativo, sendo usada para definir o “uso incorreto” das formas linguísticas. Isoladamente, tal vocábulo não representa mais que uma palavra comum, geralmente, de sentido negativo, mas no contexto de uma enunciação normativa, ela detém uma carga semântica notória, sendo um termo-chave usado para significar as supostas infrações às normas gramaticais. Maingueneau (2008, p. 81) afirma que, além de seu exato valor semântico, os vocábulos tendem a assumir no discurso “o estatuto de signos de pertencimento”: “Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo”. Retomando o exemplo acima, diríamos que, enquanto os falantes alinhados com o discurso normativo falam de *erro* gramatical, os alinhados com o discurso científico falam de *variação* linguística (MAINGUENEAU, 2008, p. 80-81).
- Os *temas*. À semelhança do que ocorre com o vocabulário, o importante não é o tema em si, mas o tipo de tratamento semântico que ele receberá. Assim, o “sentido” que um dado tema possa exprimir não advém dele mesmo, mas de sua formação discursiva, de sua relação com o sistema de restrições globais. Dependendo da atuação restritiva desse sistema, haverá temas mais importantes que outros, cabendo ao analista selecioná-los. Ao considerar a presença dos temas no espaço discursivo, Maingueneau afirma, aludindo à noção de polêmica como interincompreensão, que os discursos envolvidos

não falarão da mesma coisa, embora debatam sobre “o mesmo” tema. Isso ocorrerá porque cada discurso tende a compreender um tema ou assunto de acordo com suas próprias regras, “não se dirá mais que dois discursos antagonistas partilham esse ou aquele tema, já que sua oposição é global” (2008, p. 83). De acordo com o teórico, os temas semanticamente integrados por um discurso dividem-se em dois grupos: *temas impostos* e *temas específicos*. Os temas impostos, divididos em *temas compatíveis* e *temas incompatíveis*, em sentido geral, são aqueles “em comum” às formações discursivas de um dado campo. Eles são impostos pelo próprio campo e, como o nome indica, farão necessariamente parte da competência discursiva das formações discursivas envolvidas, contudo, o fato de ser comum em um dado espaço não dará a um tema um estatuto igualitário entre as formações discursivas, ou seja, o tema pode ser tratado/compreendido de forma convergente ou divergente, em maior ou menor grau de importância, sendo variadas as possibilidades de tratamento desse tema. “Um tema imposto que é dificilmente compatível com o sistema de restrições globais será integrado, mas marginalmente, enquanto um tema imposto fortemente ligado a esse sistema será hipertrofiado” (idem, p. 83). No caso do campo religioso – cristão –, por exemplo, o tema “a divindade de Cristo”, que o caracteriza como sendo um ser “igual a Deus”, atributo que o torna “propriamente Deus”, por isso “adorado” pelos cristãos, é imposto tanto ao discurso católico quanto ao evangélico e não há evidência de que haja desacordo entre eles a esse respeito (mesmo que sejam posições tipicamente antagônicas). A “divindade de Cristo” é, pois, um *tema compatível* a ambos os discursos, uma vez que é interpretado/aceito de uma forma convergente. Mas há, também, no mesmo espaço discursivo, temas impostos, como a “divindade de Maria”, por exemplo, que é compatível com a FD católica, mas incompatível com a FD evangélica. Para os católicos, Maria é a “Mãe de Deus” e divide com Cristo “poderes mediadores/salvíficos”, contudo os evangélicos tem-na como “uma simples serva de Deus” que se “prestou a ser a mãe biológica de Jesus”. A (in)compatibilidade de que fala Maingueneau dependerá do sistema de restrições das formações discursivas, historicamente constituído. Já os *temas específicos*, como o nome indica, são aqueles próprios de um discurso,

desenvolvidos somente por ele, por isso completamente compatíveis com o sistema de restrições semânticas (MAINGUENEAU, 2008, p. 81-87).

- *O estatuto do enunciador e do destinatário.* É definido por uma competência discursiva que perfila tanto o papel do enunciador quanto o papel do destinatário. Caso o discurso provenha de uma instituição, seu enunciador apresentará peculiaridades em sua enunciação, pertencentes a esse sistema, regulamentadas nos padrões de uma legitimidade de dizer própria da formação discursiva no interior da qual ele enuncia. O destinatário da enunciação, tal qual o enunciador, também possui um estatuto forjado por uma competência discursiva oriunda de uma certa Ordem. Maingueneau exemplifica com o caso do discurso humanista devoto cujo enunciador integra-se a uma Ordem Religiosa (MAINGUENEAU, 2008, p. 87-88).
- *A dêixis enunciativa.* A metodologia proposta por Maingueneau altera a noção de dêixis, conferindo-lhe um caráter discursivo. Para o teórico, a dêixis não determina tão somente as instâncias espaciotemporais presentes em um ato de enunciação, ela instaura, no plano discursivo, o universo de sentido construído por um posicionamento através de sua enunciação. Assim, a importância da dêixis não se refere à situação de enunciação em si, ou seja, datas ou locais em que um enunciado foi efetivado. Em sua dupla modalidade espacial e temporal, a dêixis discursiva “define de fato uma instância de enunciação legítima, delimita a *cena* e a *cronologia*⁴ que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação”. A dêixis é um plano discursivo governado pelo sistema de restrições globais. São as regras desse sistema que definirão o espaço-tempo em que um dado discurso se legitima. (MAINGUENEAU, 2008, p. 88-89).
- *O modo de enunciação.* Este conceito diz respeito a “um modo específico de dizer”. Ao se dispersarem em variados gêneros, os discursos “por mais

⁴ Em linhas gerais, a cena enunciativa diz respeito ao “lugar da própria enunciação no processo”. De acordo com Possenti (2008, p. 203-05), “Maingueneau propõe organizar a cena enunciativa em três (ou quatro) dimensões: cena englobante, cena genérica e cenografia (eventualmente acrescenta-se uma cena validada). A **cena englobante** corresponde ao tipo de discurso, a seu estatuto “pragmático” (modo de funcionamento social). [...] [**as cenas genéricas** são caracterizadas por] “*gêneros de discurso* particulares, com rituais sócio-linguageiros” [...] a **cenografia**, que não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, *mas é instituída pelo próprio discurso*. [...] A cenografia supõe “uma **cronografia** (um momento) e uma **topografia** (um lugar), das quais o discurso pretende originar-se (a cronografia e a topografia não são tempos cronológicos nem espaços geográficos, mas “tempos” e “espaços” ideológicos, históricos: a favela, a cidade, a civilização, a globalização) [grifo do autor]”.

escritos que sejam”, apresentam uma “voz” peculiar que ressoa em seus enunciados. Trata-se do “tom”, definido como uma das extensões da significância generalizada da semântica global. Observar o “tom” do discurso significa observar a voz, a oralidade, o ritmo. Estes fatores estão ligados ao que Maingueneau chama de “incorporação” de um discurso por parte dos seus enunciadores. A “corporalidade” desenvolve-se em uma competência discursiva que inscreve o sujeito na sociedade, habilitando-o a enunciar sob o “tom” característico do discurso que o domina. O modo de enunciação amiúde torna-se assunto do discurso. Por exemplo, é comum em uma pregação pentecostal o enunciador “reclamar” do silêncio do auditório, pois o “estar calado” não corresponde ao caráter “avivado” de um fiel pentecostal. Maingueneau (2008, p. 93) afirma que a incorporação do discurso por parte do enunciador proporciona-lhe mais que uma posição enunciativa a ser assumida, pois “ele [o enunciador] se constrói também como ‘tom’, ‘caráter’, ‘corporalidade’ específicos”. A incorporação designa o enredamento inextricável entre o discurso e seu modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p. 90-94).

- O *modo de coesão*. No plano discursivo, a coesão é determinada pelo sistema de restrições globais. Na linguística textual, por exemplo, analisar a coesão de um determinado texto é detectar os elementos coesivos – palavras, expressões – internos a esse texto, observando o modo como antecipam ou retomam os termos presentes no conjunto textual. Já no plano discursivo, a coesão extrapola a expectativa de um dispositivo apenas encarregado de ligar o “tecido” textual. Para Maingueneau (2008, p. 94), o modo de coesão, próprio de cada formação discursiva, é um mecanismo da interdiscursividade e refere-se “à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas”. Dentre os vários fenômenos recobertos por esse domínio, estão o de *recorte discursivo* e os *modos de encadeamento*. O primeiro, exercido em um nível fundamental, refere-se ao conjunto de gêneros que atravessam um discurso, pois, dependendo das restrições que orientam uma formação discursiva, ela preferirá/retomará certos gêneros em detrimento de outros. O segundo, exercido em nível de uma coesão mais superficial, refere-se ao modo próprio como uma formação discursiva constrói

seus textos através da elaboração de unidades, como parágrafos e capítulos, bem como a peculiaridade de argumentar ou de passar de um tema a outro, sendo que todos esses modos são predeterminados pela semântica global (MAINGUENEAU, 2008, p. 94-97).

Como se vê, a semântica global age sobre todos os planos de um discurso, quer no enunciado quer na enunciação. Ela se apresenta como um projeto adequado para apreender os fenômenos da discursividade, não de forma estática, mas na dinâmica das práticas discursivas em suas relações intra e inter-campos. Nos dizeres de Maingueneau (2008, p. 95-96),

as restrições da semântica global não se destinam somente a analisar “idéias”. Elas especificam o funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu as vivências dos sujeitos. [...] O sistema de restrições define tanto uma relação com o corpo, com o outro... quanto com idéias, é o direito e o avesso do discurso, toda uma relação imaginária com o mundo.

A discursividade é um fenômeno que abrange graus diversos. Consoante Maingueneau, um discurso não é constituído apenas de ideias, como se fosse um fenômeno passível de ser analisado somente como ideológico. A proposta da semântica global é analisar integralmente o funcionamento discursivo, de modo que tanto as ideias, quanto a materialidade linguística produzida nesse âmbito sejam vistas como faces de um mesmo fenômeno. O legado da linguística imanente, baseado em uma concepção formalista e monológica de língua, reduziu o alcance da semântica a fatores internos à língua, restringindo, assim, o “sentido” e a “significação” a valores imanentes a um sistema. Em lugar de uma semântica da língua que visa a apreender o “sentido” e a “significação” como fenômenos puramente linguísticos, a semântica global visa a apreender tanto o sentido quanto a significação como fenômenos do processo discursivo.

1.3 Da formação discursiva & interdiscurso

O conceito de interdiscurso, hoje considerado nuclear à AD francesa, constituiu-se ao longo das suas fases, na vizinhança de conceitos e/ou noções análogas como polifonia, dialogismo, heterogeneidade e intertextualidade.

Conforme Maltidier (2003), a primeira prefiguração dessa noção emerge ainda na AAD 69 sob a designação do “não-dito”. Diz a autora (idem, p. 25): “Lê-se aí, em uma linguagem ainda frouxa, a idéia do não-dito constitutivo do discurso, a primeira figura, em suma, de um conceito ausente, que dominará toda essa elaboração: o conceito de interdiscurso”.

Contudo, nessa fase, a AD mantinha a concepção de uma “máquina discursiva”, em que os discursos menos estabilizados, conflitantes, marcados pela presença do Outro eram preteridos aos discursos mais homogêneos. Assim, o “relacionamento” entre os discursos não era o foco de análise. Cada discurso era, nessa fase, analisado como uma espécie de domínio particular, área estrutural fechada, onde se desencadeava um processo discursivo (MUSSALIN, 2001).

A partir da segunda fase, no “tempo das grandes construções”, Michel Pêcheux, na obra *Semântica e discurso*, refere-se primeiro ao “todo complexo com dominante das formações discursivas”: “toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1991, p. 162). Nessa passagem, o “todo complexo com dominante” antecipa a noção de interdiscurso, que seria assim nomeada ainda nesta obra. Esse “todo” – o interdiscurso – engloba as formações discursivas que estão submetidas à “lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”.

É justamente nessa fase, a segunda, que o conceito de formação discursiva ganha estatuto privilegiado na teoria. Daí a profícua união de dois conceitos inter-relacionados: as “formações discursivas”, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma dada conjuntura e nas quais os sentidos se constituem, e o “interdiscurso”, o “todo complexo com dominante”, o espaço maior de interação e regulador das formações discursivas, que as põe em relação.

O conceito de “formação discursiva” foi formulado pelo filósofo francês Michel Foucault, tendo sido apresentado, da forma como chegou à AD, na obra *A Arqueologia do Saber*, em 1969. Coincidentemente, nesse mesmo ano, Michel Pêcheux publicou sua *Análise Automática do Discurso*. Entretanto, o conceito de

formação discursiva, que Pêcheux toma emprestado de Foucault, marcaria a segunda fase dessa disciplina.

A noção de formação discursiva foi crucial para a elaboração do conceito de interdiscurso desenvolvido por Pêcheux nessa fase. Em Pêcheux, a noção de formação discursiva passou por uma re-elaboração, articulada à teoria da Ideologia althusseriana, no tocante à interpelação dos sujeitos e à luta de classes. Para Pêcheux (*apud* MALDIDIER, 2003, p. 52),

uma “formação discursiva é ‘o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)’ em uma formação ideológica definida, isto é, a partir de uma posição de classe no seio de uma conjuntura dada”.

Na formulação de Foucault, o conceito de “formação discursiva” não estava vinculado ao conceito de Ideologia. O filósofo evitava falar em “ideologia” para se desviar do jogo maniqueísta entre ideologia e verdade. Na perspectiva de Foucault (1986, p. 136), uma “formação discursiva” define-se como

um conjunto de regras, anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

De acordo com a definição de Foucault, uma formação discursiva pode ser apreendida por meio de uma descrição dos enunciados. Quanto a esses últimos, o filósofo os descreve por meio da noção de “função enunciativa”. Para o autor, o enunciado não é uma unidade linguística, como uma frase, por exemplo, o é, sendo descrita no domínio de um texto, mas sim um elemento integrante de uma ordem discursiva e, por isso, sendo passível de um entendimento e de uma descrição apenas no domínio da formação discursiva:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e as de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa: o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é

para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 1986, p. 135).

Um enunciado, na descrição foucaultiana, não pode ser pensado/confundido como uma unidade da gramática ou da lógica e tampouco ser isolado, como uma frase em uma análise puramente linguística. Ele, para ser descrito em uma ordem que transpõe o linguístico, precisa ser posto em relação a outros enunciados como parte de uma formação discursiva – um conjunto que define “as regras da enunciação” e, ao mesmo tempo, encarrega-se da dispersão e repartição dos enunciados. Assim, de acordo com as regras estabelecidas nas formações discursivas, o termo “discurso” pôde ser fixado por Foucault (1986, p. 124) como: “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”.

Foucault não pensou em elaborar uma teoria do discurso, seu trabalho consistiu em uma espécie de conjunto de ferramentas conceituais, a serem usadas no campo do saber. Pêcheux lançou mão do conceito foucaultiano de formação discursiva, mas não sem deslocá-lo, sem dar-lhe contornos diferenciados. Na chamada segunda fase da AD, ainda vigorava a noção de “maquinaria discursiva”, o que significa dizer que um discurso era visto como uma unidade fechada, mas entrecruzado por várias formações discursivas.

Na fase atual da AD, a noção de formação discursiva envolve a questão da “heterogeneidade”, mostrada e constitutiva. Diferentemente da concepção da segunda fase em que as formações discursivas presidiam/organizavam espaços fechados/homogêneos, a AD atual pensa esse conceito-chave como espaços organizados, mas abertos e constantemente atravessados uns pelos outros em uma relação de trocas, gerindo a própria possibilidade de constituição e de dispersão dos sentidos. O espaço maior em que as formações discursivas coexistem é chamado de *interdiscurso*.

Hoje, ao contrário da ideia de fechamento ou de autonomia, a AD contemporânea concebe o interdiscurso como um espaço completamente heterogêneo, em que as formações discursivas não se atravessam, simplesmente, mas constituem-se mutuamente. Nas palavras de Mussalin (2001, p. 120), na terceira fase da AD,

adota-se a perspectiva segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. Será a relação interdiscursiva, portanto, que estruturará a identidade das FDs em questão. Em decorrência dessa nova concepção do objeto de análise – o interdiscurso –, o procedimento de análise por etapas, com ordem fixa, como afirma Pêcheux (1983), explode definitivamente.

As pesquisas atuais nessa área são pautadas pelo “primado do interdiscurso”, que faz da relação interdiscursiva a condição de ser dos discursos. Uma formação discursiva, nessa perspectiva, é um espaço múltiplo em que se situam, ao mesmo tempo, o Mesmo e o Outro, ou seja, há pelo menos dois elementos aparentemente distintos, mas que se encontram em um estado recíproco de constituição. Dessa forma, atualmente, o paradoxal espaço de regularidades e dispersão pensado por Foucault encontra-se em uma forma heterogênea e marcada por princípios de uma profunda e visceral dialogia.

O conceito de interdiscurso pressupõe que as formações discursivas não existem no “vácuo”, elas participam de um conjunto maior de trocas, do dizível histórica e linguisticamente determinado. Contudo, para melhor acompanharmos o trajeto desse conceito na história da AD, precisamos compreender que, na segunda fase, apesar da nomeação do conceito de interdiscurso, as formações discursivas eram ainda pensadas como espaços constituídos independentemente e depois postos em relação.

Concomitantemente com o estabelecimento do conceito de interdiscurso, Pêcheux apresenta o conceito de pré-construído. Esse conceito, ao lado do conceito de articulação de enunciados, descrito por Paul Henry, constitui-se no pilar da primeira noção de interdiscurso. Sobre esses dois conceitos, Malidier (2003, p. 48) explica que:

Irreduzíveis a funcionamentos lógicos linguísticos, o pré-construído, assim com o a articulação de enunciados, são o resultado de efeitos propriamente discursivos. Sua teorização reveste-se de um duplo aspecto. De um lado, eles designam processos discursivos que se desenvolvem sobre a base linguística. De outro – eles são o traço de relações de distância entre o discurso atual e o discurso já-lá.

Ao elaborar o conceito de interdiscurso, Pêcheux procurou estabelecer/explicar os domínios exteriores que agem sobre o Sujeito enunciador,

uma vez que ele não é a fonte do que diz. O enunciador de um discurso, posicionando-se de acordo com a sua formação discursiva, retira da memória discursiva o “já-lá”, o dizível, aquilo que faz parte de um construto histórico, e lança-o no exterior, realimentando a memória discursiva. Assim, as formações discursivas – ordenadoras dos sentidos – subsistem de forma dependente no interior de um “todo complexo com dominante”, o interdiscurso.

A constituição do conceito de interdiscurso levou o filósofo-linguista Pêcheux a “refinar” alguns conceitos sobre uma temática que lhe era cara, a saber, a problemática do “Sujeito do discurso”. O teórico desenvolvia a ideia do assujeitamento do sujeito e com o estabelecimento da noção de interdiscurso passou a considerar que “ele (o interdiscurso) determina o sujeito lhe “impondo, dissimulando seu assujeitamento sob a aparência da autonomia” (PÊCHEUX *apud* MALDIDIER, 2003, p. 53). Para Pêcheux, o sujeito não pode ser a origem daquilo que diz, pois todo o dizível encontra-se determinado em um “já-lá”, o interdiscurso. Assim, o sujeito, seria um “efeito de sujeito”, uma “ilusão subjetiva”. Nas palavras de Maldidier (*idem*, p. 53),

A interpelação do indivíduo em sujeito em seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) à formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): esta identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, repousa sobre o fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, estão reinscritos no discurso do próprio sujeito”.

Desse modo, o sujeito, em identificação com uma dada formação discursiva, é dominado por ela – ele diz o que é possível ser dito –, contudo o interdiscurso dissimulará a dominação da FD sobre o sujeito, forjando um efeito de autonomia, uma vez que “o interdiscurso, em sua intrincação com o complexo das formações ideológicas, ‘fornece’ a ‘cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações ‘percebidas-aceitas-sofridas’” (MALDIDIER, 2003, p. 53).

Possenti (2003) problematiza, de modo bastante consequente, o conceito de interdiscurso tal como postulado por Pêcheux. Ele julga admissível e aceitável pensar que uma formação discursiva dependa de um “todo complexo com dominante”, bem como denominar esse todo de “interdiscurso”. Contudo, quando

outras categorias começam a ser definidas, mais precisamente aquela de “pré-construído”, pontos de inconsistência começam a aparecer. O autor lembra que o pré-construído “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece/impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade (‘o mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, *apud* POSSENTI, 2003, p. 255). Comentando esse conceito, Possenti vê como necessário restringir o alcance da universalidade do pré-construído. Diz:

Em termos, digamos, filosóficos, o que está em questão é a posição segundo a qual os sujeitos falam a partir do já dito – e isso é exatamente o que o interdiscurso lhes põe à disposição e/ou lhes impõe. Uma interpretação “favorável” desta passagem não veria nela problema algum. Mas, a meu ver, às custas de duas restrições: a) universalidade deve significar efeito de universalidade para uma certa FD, ou para um sujeito em sua relação com uma certa FD; b) nem todos os pré-construídos estão à disposição, ou, alternativamente, nem todos são impostos a cada sujeito, mas apenas aqueles que ele pode/deve dizer (POSSENTI, 2003, p. 255).

Quer dizer, o efeito de universalidade age no escopo de cada formação discursiva e para os sujeitos posicionados com ela e não para o conjunto de todas as formações discursivas que estão em relação. “Dizendo de outro modo, só estão disponíveis, para cada FD, os pré-construídos cujo sentido é evidente para essa FD” (POSSENTI, 2003, p. 256). Isso leva o autor a dizer que “o pré-construído parece ser da ordem de cada FD ou daquelas com as quais está em posição de franca aliança” (*idem*, p. 256). O pré-construído de uma FD é retomado, afirmado ou denegado por aqueles que com ela se identificam; já o de outra FD, é rejeitado, ironizado, traduzido por meio de simulacros.

Isso implica em dizer que nem sempre uma dada formação discursiva reconhece como pré-construídos todos aqueles que lhe são disponibilizados pelo interdiscurso, o que destoa da noção de universalidade, pois o dizível de um discurso é limitado. “Em outras palavras, o “todo complexo” põe à disposição um conjunto X de pré-construídos, mas, para cada sujeito, ou para cada “comunidade” de sujeitos (ou, ainda, para cada FD), só são selecionáveis os pré-construídos aceitáveis para essa FD (POSSENTI, 2003, p. 256).

Obviamente, o interdiscurso não disponibiliza somente aquilo que numa formação discursiva se pode e deve dizer, mas o dizível incompatível. Quem ouve o

chamado de uma dada FD, se valerá dos enunciados que lhe são próprios, que marcam sua identidade, ou seja, retomará do interdiscurso pré-construídos que, na realidade, reconhece como seus, aquilo que “pode e deve dizer”. Todavia, em caso de um dito controverso ao seu posicionamento, vindo “também do interdiscurso”, não haverá retomada, mas rejeição.

Possenti, após todas as ressalvas apresentadas, conclui que,

parece mais adequado propor que, para cada FD, há um conjunto de pré-construídos (discursos transversos etc.) no interdiscurso, aos quais um sujeito pode ou deve recorrer. Mas ele não pode recorrer a todos, como deveria ser óbvio. Dizer que é o interdiscurso que provê tais materiais é inócuo – a não ser talvez para combater “em geral” a tese da originalidade (POSSENTI, 2003, p. 257-258).

A teoria de Pêcheux dá ao interdiscurso um contorno amplo, exteriorizado, dominante. Isso porque esse modelo concebe as formações discursivas como um espaço fechado, ainda que justapostas. Ou seja, uma formação discursiva se relaciona com outra, mas sua constituição não depende e não está inalienavelmente atrelada à alteridade. Uma formação discursiva depende do interdiscurso, à medida que sua memória continuamente se alimenta dele. Daí sua dependência sob a lei de subordinação.

Conforme o exposto por Possenti (2003), o conceito de interdiscurso, tal qual apresentado por Pêcheux (1991) é equivalente ao conceito maingueneano (2008) de universo discursivo. A equivalência encontra-se, em parte, na amplitude dos conceitos. Mas para Maingueneau (2008, p. 33), o interdiscurso em sua forma ampla, ou seja, como “universo discursivo”, não é operacional. A operacionalidade da análise só pode ser vislumbrada a partir de conjuntos menores – o “campo discursivo” e principalmente o “espaço discursivo”.

Depois de examinar a formulação de Pêcheux para o conceito de interdiscurso e apresentar suas ressalvas a ela, Possenti passa a examinar a formulação de Dominique Maingueneau. Maingueneau (2008) postula, entre as teses de sua teoria global do discurso, o primado do interdiscurso, questionando o fechamento estrutural da formação discursiva. Conforme Baronas (2009, p. 4), “Esse movimento acaba por resolver uma série de incongruências presentes nas noções anteriores, visto que a questão não é mais analisar as relações entre diversos

‘intradiscursos’ compactos. O primado do interdiscurso exige que se pense a presença do interdiscurso no coração do intradiscurso”.

Maingueneau recorre à noção de heterogeneidade constitutiva, formulada por Jacqueline Authier-Revuz, para amparar sua hipótese do primado do interdiscurso. A autora francesa apoiou-se em princípios do dialogismo bakhtiniano e também em releituras de Lacan sobre Freud, acerca da relação sujeito e linguagem, para formular suas teorizações. A heterogeneidade constitutiva fundamenta-se no princípio de que o discurso é oriundo da relação entre outros discursos, ou seja, origina-se no interdiscurso. Trata-se da “afirmação de que, **constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o **Outro**” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29) [grifo do autor].

Maingueneau (2008) salienta que somente a “heterogeneidade mostrada”, ou seja, as citações explícitas de um discurso no outro, é perceptível na ordem do linguístico. Mas, na ordem do discurso, a presença do Outro é passível de ser identificada/descrita “nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (idem, p. 31).

A heterogeneidade constitutiva é uma relação que não se pode deslindar facilmente. Para operacionalizar o conceito de interdiscurso – e assim tornar a análise discursiva passível de evidenciar as peculiaridades da heterogeneidade que constitui o discurso Mesmo no Outro e vice-versa – Maingueneau (2008) propôs uma tríade conceitual: o universo discursivo, o campo discursivo e o espaço discursivo. De acordo com o teórico (idem, p. 33),

“universo discursivo” (é) o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Esse universo discursivo representa necessariamente um conjunto finito, mesmo que ele não possa ser apreendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados, os “campos discursivos.

Descartada a viabilidade de se analisar o universo discursivo, dada a sua amplitude, Maingueneau remete-se para o

“campo discursivo” (a ser entendido como) um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência,

delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. ‘Concorrência’ deve ser entendida da maneira mais ampla; inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc. entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. Pode se tratar do campo político, filosófico, dramático, gramatical etc. Esse recorte em ‘campos’ não define zonas insulares; é apenas uma abstração necessária, que deve permitir múltiplas redes de trocas. (...) Não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo. É-se então conduzido a isolar, no campo, ‘espaços discursivos’(MAINGUENEAU, 2008, p. 34).

Sendo assim, para realizar seu trabalho de análise, a partir de um *corpus*, o analista deve, primeiramente, determinar o campo discursivo nos quais as formações discursivas em questão coexistem em situação de “concorrência”. O autor adverte acerca do sentido de “concorrência” que pode significar tanto “confronto”, quanto “alianças” ou “supostas neutralidades” “entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida” (idem, p. 34).

O teórico exemplifica o conceito de “campo discursivo” enumerando os campos político, filosófico, dramático, gramatical, etc ...” (idem, p. 34). No caso de nossa pesquisa, por exemplo, inscrevemo-nos no “campo das Letras”, a fim de analisar a concorrência estabelecida entre algumas formações discursivas próprias desse “território”. Um campo é formado por diversas formações discursivas que se relacionam em modalidades variadas. Não sendo possível definir a totalidade dessas relações, Maingueneau propõe o recorte do espaço discursivo:

‘espaço discursivo’ delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Este é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa (MAINGUENEAU, 2008, p. 35).

O terceiro elemento da tríade, o espaço discursivo, trata-se de um recorte teórico-metodológico. Nele, o analista focaliza a interação das formações discursivas pertinentes para poder interpretar os efeitos de sentido historicamente constituídos em relação aos objetos focalizados. Para restringir/selecionar, em um campo, as relações discursivas com as quais pretende realizar seu trabalho de leitura e interpretação, o analista deverá ter “hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos

textos e um saber histórico, que serão em seguida confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35).

Com a hipótese do primado do interdiscurso, os discursos não podem ser considerados como espaços fechados, simplesmente justapostos em uma relação de trocas. Pelo contrário, eles são espaços “tão abertos”, “tão recíprocos” que um discurso Mesmo, ainda que não faça menção linguística alguma a seu concorrente, a seu Outro, tem-no presente a si. É, pois, a presença do Outro no Mesmo que a noção de heterogeneidade constitutiva procura descrever.

Descrever a “inextricável presença do Outro no Mesmo” é uma tarefa impossível para uma análise que se prenda à “superfície” textual em detrimento de sua determinação pelo interdiscurso. Como já foi citado, só uma teoria do discurso, embasada em princípios dialógicos, que transponham as fronteiras da superfície linguística e da autonomia e homogeneidade da formação discursiva, pode empreender tal ação.

Para compreender como partes opostas estão juntas, é preciso recorrer a algo mais do que à metáfora dos dois lados de uma moeda. O princípio dialógico no qual a heterogeneidade constitutiva se inscreve denota a *alteridade* como o princípio engendrador de toda a enunciação. Nas palavras de Maingueneau (2008, p. 37): “Disso decorre o caráter essencialmente dialógico de todo enunciado do discurso, a impossibilidade de dissociar a interação dos discursos do funcionamento intradiscursivo” [grifo do autor].

Um discurso Mesmo para “definir sua identidade” em um espaço discursivo, permanece regulado por regras que determinam o que pode e deve ser dito. Contudo, esse discurso Mesmo traz em si, em “sua essência”, tanto a possibilidade de enunciar os sentidos aos quais adere, quanto a interdição para enunciar os sentidos outros, dos quais se afasta. Esse processo dialógico faz com que o Mesmo e o Outro estejam inextricavelmente ligados como o direito e o avesso:

Com efeito, a partir do momento em que as articulações fundamentais de uma formação discursiva encontram-se presas nesse dialogismo, a totalidade dos enunciados que se desenvolvem através delas está, *ipso facto*, inscrita nessa relação, e todo enunciado do discurso rejeita um enunciado, atestado ou virtual, de seu Outro do espaço discursivo. Quer dizer que esses enunciados têm um “direito” e um “avesso” indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado “direito” (relacionando-se a sua própria formação discursiva), mas também por seu “avesso”, na medida em que estão

voltados para a rejeição do discurso de seu Outro (MAINGUENEAU, 2008, p. 38).

A interação entre o Mesmo e o Outro é marcada por posicionamentos discursivos de ambos os lados em um espaço de trocas que mantém a abertura em cada formação discursiva e não seu fechamento. Essas trocas de interpretação são recíprocas, e cada discurso tende a interpretar o seu Outro criando simulacros. Um simulacro, na ordem do discurso, significa uma “imagem”, “um produto da tradução que se obtém por meio de uma incompreensão mútua – uma *interincompreensão*”.

1.4 Da polêmica como interincompreensão generalizada

A análise do *interdiscurso* pressupõe uma relação fundamentada em princípios dialógicos para os quais a reciprocidade entre os discursos é uma constante, de tal forma que um Mesmo não subsiste sem um Outro e vice-versa. Nessas relações de constituição e trocas incessantes, vai-se criando uma *rede de interação semântica* entre as formações discursivas. É, pois, nesse momento de interação que os sentidos tornam-se manifestos de acordo com as posições enunciativas envolvidas no espaço regulado de trocas.

À primeira vista, a descrição desse processo não parece ser facilmente realizável, uma vez que o interdiscurso – palco de todos os fenômenos discursivos – só pode ser satisfatoriamente apreendido quando se considera o além de uma dada superfície linguística. Como já fora apresentado na seção 1.3, Maingueneau (2008) estabeleceu contornos teórico-metodológicos delimitadores, ao propor o tripé conceitual universo/campo/espço discursivo. A criação de tais instâncias possibilita ao analista traçar coordenadas mais precisas para o estudo dos fenômenos que lhe interessam.

Essa metodologia leva o analista a “extrair” do campo um subconjunto de formações discursivas, a fim de efetuar sua análise. Maingueneau (1997, p. 117), ao referir-se aos “espaços discursivos” em relação aos “campos”, enuncia que:

Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados (porque seria difícil apreender um campo discursivo em sua totalidade), mas também e sobretudo *porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras*

que partilham seu campo: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada [grifo do autor].

Tal afirmação parece corroborar as considerações de Possenti (2003) acerca da “universalidade” dos pré-construídos, quer dizer, uma universalidade limitada a uma formação discursiva ou, no máximo, a formações discursivas vinculadas explicitamente por relações de oposição ou de aliança, e não universalidade no sentido de algo sem restrição.

Em um dado campo, um discurso procurará preservar sua identidade em relação ao Outro, ainda que a idéia de autonomia, de fechamento semântico seja ilusória. Há, por assim dizer, uma troca/mistura incessante de discursos, mas com a ilusão, por parte dos enunciadores, de que são independentes do outro no que falam. A fala de cada enunciador não cessa de encontrar a palavra do outro. Assim, as formações discursivas procurarão resguardar seus respectivos domínios umas em relação às outras, criando um desentendimento recíproco regulado pela grade semântica de cada uma delas. E o resultado que se tem a seguir é a possibilidade de apreciação de *“um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro”* (idem, p. 36) [grifo do autor].

Um espaço discursivo bem delimitado pressupõe a coexistência de um Mesmo e de um Outro que se opõem, constituem-se, delimitam-se, replicam-se etc. Cada uma dessas relações é marcada por uma série de *posições enunciativas* que surgem de ambas as partes, daí a inequívoca constatação de que essas posições enunciarão o que deve e pode ser dito no interior de suas formações discursivas. Ao se defrontarem, os discursos – com o intuito de constituir e preservar sua identidade – são interpretados negativamente, produzindo uma não-compreensão mútua no processo de interação.

A análise de tal procedimento discursivo levou Maingueneau (2008, p. 99) ao seguinte postulado:

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de *interincompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas [ênfase do autor].

A “interincompreensão” significa mais do que uma simples troca entre discursos. Trata-se de um processo de interpretação recíproca, em que cada formação discursiva somente “compreenderá” o seu Outro de acordo com as suas próprias regras, traduzindo os gestos de interpretação do Outro como sendo negativos, ameaçadores, incompatíveis com sua própria ideologia. Assim, aos olhos do Outro, uma posição será incompreendida e, quanto maior a oposição, maior a não-aceitação recíproca e, conseqüentemente, mais delimitada será a identidade do discurso em relação à ameaça do opositor, pois entender positivamente um Outro seria confluir com ele e, assim, perder a ilusória identidade.

No “jogo discursivo”, um discurso não interpreta a si mesmo, pois o trabalho de interpretação cabe ao exterior por parte de um outro discurso. Maingueneau (2008, p. 100) declara que esse processo de interpretação, movido pela interincompreensão, ocorre por meio da *tradução* e do *simulacro*.

A tradução de que fala o teórico não se confunde com o conceito comum de tradução, como o traduzir de uma língua por outra, por exemplo. No espaço discursivo, um discurso reconhece/enxerga o outro a partir da criação de um simulacro. Maingueneau chama de *discurso-agente* o discurso tradutor e de *discurso-paciente* o discurso traduzido. Esse processo de tradução, no embate entre discursos, beneficiará o primeiro, pois o simulacro é criado com a função de exprimir negativamente o Outro (paciente), a fim de conferir uma identidade positiva ao agente.

Assim, é por meio desse processo de mútua tradução que os discursos preservam-se na ilusão do fechamento semântico. Por estarem cerceados por suas próprias regras, por seus respectivos lugares de dizer, não podem “compreender” os sentidos outros que vão contra a sua própria constituição. Em lugar de uma compreensão positiva do enunciado Outro, uma posição discursiva criará simulacros dele, “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 100).

Esse processo de *interincompreensão* é uma revelação cabal de que os sentidos, ao contrário do que comumente pensamos, não são imanentes às palavras, mas vêm a ser positivos, negativos, polêmicos, ambíguos etc. no interior das formações discursivas, ao abrigo das quais são produzidos, isto é, ganham “vida” e materializam-se nas atividades languageiras cotidianas.

A interincompreensão (= tradução *versus* simulacro) é um processo operante no nível “constitucional” das próprias formações discursivas, ou seja, ela é um mecanismo necessário e regular nos processos discursivos, de forma que os sentidos serão estabelecidos de acordo com o tipo de tradução efetuado entre os discursos.

Daí decorre que um mesmo enunciado, por exemplo, poderá ser entendido de diferentes formas, de acordo com as regras de cada formação discursiva envolvida no evento, as quais determinarão que posicionamentos poderão efetuar-se, quais enunciados poderão/serão proferidos. O fator determinante para a *in(compreensão)* encontra-se no “interior de cada discurso”, ou seja, o fechamento semântico encontra-se repartido em dois registros, um positivo outro negativo.

O registro positivo, marcado por aquilo que “pode e deve ser dito”, obviamente é a parte reivindicada pelo discurso Mesmo. Os semas positivos e semas negativos pertencentes a esse registro são os responsáveis pela aceitação dos enunciados associáveis às ideias desse discurso, havendo então uma filtragem positiva. A outra parte, determinada pelo registro negativo, detém semas que rejeitam os enunciados estranhos às ideias do Mesmo, vindos de formações discursivas antagônicas. O princípio de heterogeneidade constitutiva é fundamental para a explicação da inextricável amarração de um Mesmo e seu Outro.

Então, podemos depreender que o “discurso”, como tal, instaura-se em uma situação constante de troca de enunciados. Nessa ininterrupta troca, cada discurso criará simulacros um do outro. Assim, em discursos antagônicos, esses recíprocos simulacros serão malvistas pelos oponentes, pois um discurso Mesmo não se reconhece na forma como é, negativamente, retratado/compreendido pelo Outro, daí o surgimento dos mal-entendidos, dos equívocos criados na interdiscursividade e manifestos por meio da língua(gem).

Mainqueneau afirma que o conceito de *polêmica* como *interincompreensão* mantém-se no mesmo patamar de um sistema global, ou seja, apesar de ser comumente entendido como uma forma de conflito “perceptível” na superfície linguística, marcado por controvérsias explícitas, a polêmica presentifica-se na forma de um *dialogismo constitutivo* (idem, p. 107). Assim, o autor em suas observações teóricas procura não dissociar o “superficial” do “profundo”. Os discursos relacionam-se constantemente, imbricam-se sem que haja necessidade de uma forma de citação aparente/mostrada na superfície linguística. Nesse nível, então, tanto uma

citação ruidosa/polêmica que um discurso faz do seu Outro, quanto o silêncio “calculado”, a denegação, que um pode manter em relação ao Outro, são fenômenos de uma mesma face dialógica:

Não se deve concluir, entretanto, que seja preciso distinguir entre formações discursivas que necessitam confrontar-se com suas concorrentes e outras que se desenvolvem isoladamente. Na realidade, se a interdiscursividade é constitutiva, uma tal distinção só poderia ser ilusória: se um discurso parece indiferente à presença de outros, *é porque, semanticamente, lhe é crucial denegar o campo do qual depende e não porque poderia desenvolver-se fora dele* (Maingueneau, 1997, p. 122) [grifo do autor].

No nível de uma heterogeneidade mostrada, a polêmica assume uma forma mais usual, visível na superfície linguística: a forma de controvérsia, manifestada em variados graus de oposição. Um discurso envolvido em uma polêmica poderá referir-se ao seu Outro de forma clara, usando expressões variadas: diretas, agressivas, mal intencionadas, irônicas, intrigantes, ameaçadoras etc., mas todas essas expressões serão desferidas pelo Mesmo a partir de um simulacro do Outro. Este, em um caso de “forte polêmica”, jamais compreenderá ou aceitará o que vem da oposição, pois se o fizer estará juntando-se ao inimigo, perdendo sua identidade, diluindo-se em uma ideologia alheia.

Ao ponderar sobre os níveis nos quais se pode investigar o fenômeno da “polêmica”, Maingueneau (2008, p. 107) distingue dois níveis, o nível *dialógico* (heterogeneidade constitutiva) e o *propriamente polêmico* (heterogeneidade mostrada):

Para evitar reduzir a especificidade desse nível propriamente polêmico, distinguiremos um nível *dialógico*, o da interação constitutiva, e um nível *polêmico*, que, como se esclareceu no parágrafo anterior, se responsabiliza pela heterogeneidade “mostrada”, a citação, no sentido mais amplo.

Assim, no nível “propriamente polêmico”, evidenciando o embate entre formações discursivas antagônicas, cada uma delas trará o outro para o interior do mesmo mediante uma tradução negativa. “Posto em conflito com o corpo citante que o envolve, o elemento citado se expulsa por si próprio, pelo simples fato de que se

alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve” (2008, p.108).

Maingueneau fala a respeito de certos termos-chave, em torno dos quais haverá polêmica. Certamente, nem todos os temas suscitarão conflitos abertos entre formações discursivas que se relacionam em um dado espaço. Os recíprocos gestos de interpretação/incompreensão polêmicos não incidirão sobre qualquer tipo de enunciado que venha da parte opositora, mas sobre os que se apresentam como uma ameaça. Nas palavras do teórico (idem, p. 110-11),

A controvérsia se desdobra em dois terrenos ao mesmo tempo. Cada discurso deve simultaneamente responder aos golpes que recebe e dar golpes; mas isso supõe duas séries de escolhas: – No conjunto de enunciados que lhe são dirigidos, o discurso responde àqueles que lhe parecem os mais ameaçadores. [...] – Na massa frequentemente considerável dos enunciados não-polêmicos do Outro, o discurso define alguns pontos de ataque.

Maingueneau esclarece as maneiras pelas quais uma controvérsia pode vir à tona por meio de respostas e ataques. Um dado discurso envolvido em confronto responderá aos ataques que receber, sendo que tais ataques poderão recair sobre pontos de uma polêmica já “antiga”, que subsiste na história, ou mesmo sobre certos enunciados “desastrosos” que podem surgir repentinamente nas atividades linguageiras e que poderão causar indignação ao Outro.

Um dado discurso pode atacar o seu opositor ao interpretar “equivocadamente”, “maliciosamente”, “distorcidamente” etc. um enunciado – usado pelo Outro – em sua “enunciação cotidiana”, pertencente à “massa frequentemente considerável dos enunciados não-polêmicos”. O fato é que a polêmica simplesmente pode irromper na superfície em um momento qualquer, dado que o conflito entre os adversários já está inscrito em sua própria constituição. Metaforicamente, poder-se-ia dizer que a polêmica – inscrita na própria constituição do espaço discursivo – é uma “lava” compulsivamente contida em uma base vulcânica ativa, cuja erupção, inevitável, será apenas uma questão de tempo. A atividade desse vulcão pode ser tanto destrutiva, como também não passar de fumaça, mas não deixará de ser ameaçadora para aqueles que estão nas suas bordas.

As ameaças ocasionadas pelo ato de polemizar – que, na definição de Maingueneau (2008, p. 110), “é, sobretudo, apanhar publicamente em erro, colocar

o adversário em situação de infração em relação a uma Lei que se impõe como incontestável” – são distintas em grau de frequência e importância. O essencial no que tange à polêmica “se passa alhures, nas infrações que incidem sobre o código dogmático ligado ao campo discursivo” (idem, p. 110). Esse “código dogmático” assumiria, dentro do campo discursivo, uma espécie de valor oficial, incontestável, um verdadeiro princípio de justiça. O dogma constitui-se, então, em um ponto central para o qual as formações discursivas em estado de concorrência, criado pelo próprio campo, convergem. De acordo com o teórico (idem, p. 111),

A polêmica sustenta-se com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos, reconhecido por eles, que permitiria decidir entre o justo e o injusto. É assim postulada a figura do árbitro, do neutro, da instância que não é nem um nem outro, vale dizer da utopia de uma posição que seja parte interessada no conflito e exterior a ele. Seja o Papa, o partido, os especialistas, o bom senso... deve existir em algum lugar algum tribunal habilitado a decidir. Ficção que sustenta a polêmica sem poder pôr-lhe um termo.

O código dogmático “transcende os discursos antagônicos”, ele sustenta a polêmica, mas não a termina. Ele parece estar investido de uma “verdade” ou de uma “ilusão de verdade” que subsiste fora desses discursos e que seria o ponto crucial para a manutenção e, paradoxalmente, para o suposto fim da polêmica. Sabe-se, por exemplo, que o meio cristão tem sido palco de uma grande polêmica instaurada entre católicos e evangélicos, os quais divergem sobre o modo de conceber a figura de Maria, a mãe de Jesus Cristo.

Quanto ao fato de esta personagem bíblica ser considerada pelos cristãos uma “santa mulher” e a “mãe biológica” de Jesus, não há dissensões entre esses dois grupos cristãos, mas eles polemizam quanto à forma de conceber o “nível de santidade” dessa personagem. Para os evangélicos, o conceito de “santidade”, no nível de adoração, é uma característica peculiar de Deus e Cristo, quanto aos demais seres, “celestiais” e humanos (obedientes/piedosos), o que resta é uma “santidade”, no nível de subserviência a Deus, à qual é expressamente proibida qualquer forma de adoração. Para eles, Maria está nesse grupo, sendo apenas uma “obediente serva de Deus”. Na concepção dos evangélicos, os católicos equivocam-se ao “adorar” Maria, dando-lhe os atributos mediadores de Cristo. Contudo, os católicos costumam rebater aos “ataques”, afirmando que não a “adoram”, mas sim,

“veneram-na”, o que, para eles, seria diferente, pois o verbo “adorar”, no campo religioso, traz o sentido de “render culto a”, “amar extremosamente”, enquanto que o verbo “venerar” traria o brando sentido de “tributar respeito/consideração”. Sem dúvida, torna-se claro que essas posições não se compreendem sobre como conceber a figura de Maria, pois traduzem diferentemente o que a Bíblia narra a esse respeito.

Essa polêmica só chegaria ao “fim” se uma das partes cedesse e passasse a “pensar/compreender” como a outra, o que parece impossível, dado que “a polêmica aparece exatamente como uma espécie de homeopatia pervertida: ela introduz o Outro em seu recinto para melhor afastar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro” (idem, p. 108). Cada uma dessas posições opostas parece estar particularmente investida de uma “razão” inexpugnável aos olhos delas próprias, como se a “veracidade” pertencesse a si mesma e não à outra.

Certamente, a Análise do Discurso se interessará pela polêmica como um fenômeno discursivo passível de ser investigado desde a superfície linguística até seu fator constitutivo. Sendo que ela própria agirá como um elemento externo a esses fatos, ao menos na teoria, pois, no universo dialógico, tudo é uma questão de interpretação. Para a psicanálise lacaniana, por exemplo, a “verdade”, independentemente de existir ou não, seria um fato inatingível para qualquer um que se aventure em apreendê-la. Contudo, dependendo da formação discursiva em que essa proposição lacaniana recair, o embate poderá ser inevitável, pois há, certamente, ideologias adversas a esse tipo de concepção, como a positivista, para a qual a verdade é atingível.

Deste modo, a polêmica na visão maingueneana é consequência de uma *interincompreensão* generalizada, regra sistêmica na qual um discurso não pode compreender o Outro, a não ser a partir de si mesmo pela criação de simulacros, verdadeiras imagens negativas do opositor. Cada discurso, por sua vez, protestará por estar sendo “deturpado” pelo Outro e, dependendo da dimensão do conflito, bem como do tema sobre o qual recair a disputa, a inevitável polêmica emergirá ruidosa na superfície dos enunciados.

Pretendemos, nessa dissertação, tatear o processo de interincompreensão que age tanto no discurso linguístico quanto no discurso gramatical. Porém, antes de passarmos à análise dos *corpora*, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a escolha/recorte dos dois conjuntos de enunciados.

A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.

(Orlandi, 2000)

Capítulo II

Da constituição do *corpus* e da análise

O presente estudo integra o projeto “Enunciados da linguística em enunciados sobre/do ensino de português: batalhas de sentidos”, coordenado por minha orientadora, Profa. Maria Inês Pagliarini Cox. O projeto focaliza a mudança de paradigma em curso na esfera do ensino de língua portuguesa, elegendo como objeto de estudo o livro didático e outros materiais preparados especificamente para o trabalho com o aluno em de sala de aula. Os tentáculos seculares e/ou milenares do paradigma tradicional – o grafocentrismo, o purismo, o nomenclaturismo, o normativismo, o formalismo – foram abalados em seus fundamentos pela irrupção da linguística, uma singularidade histórica em meio à quase eternidade do pensamento gramatical.

Os primeiros gestos em direção à mudança paradigmática do ensino de língua materna foram esboçados nas universidades, no final da década de 1970, com o desenvolvimento da linguística aplicada, da sociolinguística e das linguísticas do texto e do discurso, lançando as sementes do que viria a ser conhecido como discurso da nova crítica. Esse discurso, que, no Brasil, difundiu-se sobremaneira a partir da Universidade Estadual de Campinas, propõe que o ensino de língua materna inverta o eixo *reflexão=>uso* para o eixo *uso=>reflexão=>uso*. O uso é elevado à condição de princípio e fim do ensino de língua materna; a reflexão, apenas um ingrediente auxiliar no domínio do uso. Subsumindo que o português é múltiplo, esse paradigma atribui à escola a função de potencializar a competência comunicativa dos alunos e não de curá-los dos maus hábitos linguísticos adquiridos no ambiente familiar. Assim, as aulas de gramática devem ceder seu lugar a aulas de usos da língua oral (prática de escuta e produção de textos orais) e usos da língua escrita (prática de leitura e produção de textos escritos).

Os ventos que sopram das universidades mundo afora não tardam a interessar as instâncias governamentais (Ministério de Educação e Cultura, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) que, incumbidas das diretrizes da

educação formal, buscam resolver o persistente e incômodo problema do fracasso escolar, presente na rede pública de ensino, desde que passara a ser frequentada massivamente pelos filhos das classes populares. Tais instâncias veem nos linguistas fortes aliados na tarefa de delinear um novo paradigma de ensino de língua portuguesa, apropriado a essa clientela.

O paradigma da tradição gramatical, “eficiente” para ensinar a norma padrão aos filhos das elites que já vinham para a escola falando variedades linguísticas bastante próximas daquela que deveriam aprender pela educação formal, revela-se totalmente ineficaz quando aplicado aos filhos das classes populares, pois a distância entre os saberes que trazem de casa e os conhecimentos ensinados e legitimados pela escola é praticamente intransponível. O discurso da nova crítica propõe uma pedagogia culturalmente sensível que se desloca das práticas simbólicas hegemônicas opressivas e se abre, compreensiva e amorosamente, para as práticas simbólicas periféricas, com o desejo não mais de substituir o estilo comunicativo das crianças, mas de diversificá-lo, ampliá-lo, com o domínio da norma padrão.

O diálogo entre universidades e agências educacionais do Estado culmina com a proposição nas décadas de 1990 e 2000 de uma série de documentos – PCNEF, PCNEM, OCEM etc. – que correspondem a uma oficialização do novo paradigma de ensino de língua portuguesa. Porém, entre sua oficialização como proposta e sua implementação efetiva na prática pedagógica, há uma longa distância a ser percorrida.

Nesta pesquisa, a instância da prática investigada é a do livro didático do Ensino Médio. Presumindo que quem escreve livros didáticos de língua materna tenha uma razoável formação em linguística, nutrimos a expectativa de que as suas páginas sejam o lugar de um diálogo mais concernido acerca da variação e heterogeneidade do português do que aquele raso e maledicente que se ouve em praça pública ou mesmo na esfera escolar, saído da boca da reação. O livro didático não constitui o todo do ensino de língua materna, mas, na escola brasileira contemporânea, é parte indispensável e presença obrigatória na sala de aula. Inúmeras vezes é o único material bibliográfico de que o aluno e mesmo o professor dispõe. Por isso mesmo, os sentidos em torno dos saberes hauridos pelas ciências linguísticas, cultivados no livro didático, desempenham um papel fundamental na educação linguística da clientela escolar e da sociedade como um todo, uma vez

que o que aprendemos na escola levamos para a vida. A educação escolar e o livro didático são, pois, aliados indispensáveis na luta contra o preconceito linguístico.

Concomitantemente com o lançamento dos documentos oficiais que orientam a definição dos currículos em nível nacional, estadual, municipal e escolar (PCNEF, o PCNEM, PCNEM + e a OCEM), o Ministério de Educação implementa, uma vez mais, mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para colocá-lo em sintonia com os novos tempos da educação pública brasileira. O PNLD atual é resultado de um longo processo de mudanças e tentativas de aperfeiçoamento da política de distribuição do livro didático aos alunos da escola pública. Este processo se iniciou em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), incumbido de legislar sobre as políticas públicas orientadas para o livro didático.

Não vamos fazer aqui uma cronologia de todas as mudanças pelas quais o programa passou até chegar ao PNLD, em 1985. Na primeira metade da década de 1990, ressentia-se de uma avaliação da qualidade dos livros adquiridos e distribuídos pelo Ministério de Educação. Até então, os livros didáticos eram escolhidos pelos professores e comprados pelo governo federal com a verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sem levar em conta sua qualidade pedagógica e/ou adequação ao projeto das escolas.

No ano de 1995, institui-se a avaliação pedagógica sistemática dos livros didáticos do Ensino Fundamental, conferindo novos rumos ao PNLD. O livro passou a ser visto como “um elemento auxiliar à prática docente e um dos instrumentos determinantes da formação intelectual e cultural dos alunos” (BRANDÃO CAMPOS, 2007, p. 12). O processo de avaliação, coordenado pelo Ministério, é realizado por especialistas das áreas de conhecimento em várias etapas:

Essa avaliação inicia-se com a publicação de um edital de convocação que disciplina a execução de todas as etapas do processo. As etapas da avaliação, que culminam com a confecção do Guia de escolha que contém as resenhas dos livros recomendados, consistem em triagem e avaliação pedagógica. Na triagem, sob responsabilidade do FNDE, as obras são avaliadas quanto aos seus aspectos físicos e adequação às normas do edital em vigor. Uma vez aprovados nessa etapa, os livros são submetidos a uma rigorosa análise pedagógica, sob responsabilidade da Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. Os critérios usados para a avaliação buscam oferecer, para a escolha dos professores, obras sem erros conceituais, inconsistência metodológica e abordagens prejudiciais ao exercício da cidadania. Além desses critérios gerais,

cada área possui critérios específicos (Brandão Campos, 2007, p. 12).

Os editais explicitam detalhadamente os princípios e critérios mediante os quais as obras serão analisadas, na tentativa de levar o mercado editorial a produzir obras afinadas com o novo paradigma de ensino de português, oficializado por documentos como PCNEF, PCNEM, PCNEM + e OCEM. O não-atendimento a tais princípios e critérios pode resultar na exclusão das obras/coleções de livros didáticos do Guia do PNLD. O Guia é constituído por resenhas descritivas das obras aprovadas e é por meio dele que os professores realizam a escolha do livro ou da coleção que querem adotar.

Supomos que, dadas as orientações curriculares em vigor para o ensino de língua portuguesa, os autores de livros didáticos que almejam a inclusão de suas coleções no PNLD não podem mais pôr em prática uma ideologia purista e normativista de ensino de português, sob o imperativo categórico do *certo* e do *errado*. Entre os quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem – não pode faltar o tema da variação e heterogeneidade do português, não apenas na modalidade oral, mas também na escrita. Consoante o PNLD, a exploração desse tema, além de visar ao domínio do conteúdo curricular, favorece o exercício de uma educação ética democrática e plural, livre de toda sorte de preconceito linguístico que redunde em discriminação dos falantes das formas outras de português que não a padrão.

Uma rápida olhada em livros didáticos usados atualmente no Ensino Médio na rede pública de Mato Grosso nos revela que esse tema está lá, mas, muitas vezes, no pé de página de um capítulo inteiro destinado ao estudo de normas do português padrão. Assim, pretendemos apreender os sentidos, os processos de tradução interdiscursiva que envolvem o tema da variação e heterogeneidade do português nesses livros.

A história do ensino de língua materna, refletindo a história do pensamento linguístico, é um campo de batalhas discursivas. Para compreendê-la, é preciso espreitar atentamente as posições, os movimentos, a luta dos discursos competidores. É preciso reconstruir – entrecruzando, associando, dissociando

enunciados – a memória de um corpo sócio-histórico de discursos que dizem a língua nas mais variadas instâncias enunciativas.

Em princípio, nosso objeto compreendia apenas a instância enunciativa do livro didático do Ensino Médio, mas, pelo diálogo intenso que percebemos haver entre ela e a instância enunciativa dos documentos da área, acabamos por ampliar nosso *corpus* discursivo, incluindo-a também.

2.1 Dos objetivos

Entre os objetivos que motivaram a realização da pesquisa que culminou com a escritura desta dissertação, listamos os seguintes: Compreender como documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação nos últimos 10 anos à guisa de parametrização do Ensino Médio em nível nacional significam o fenômeno da variação linguística em relação ao ensino de português; Compreender como livros didáticos de português, adotados contemporaneamente em Mato Grosso, se posicionam em relação à tese defendida pela linguística de que toda língua é heterogênea e dinâmica, diante do imperativo de ensinar a norma padrão como se fosse *a* língua; Compreender como enunciados de livros didáticos de português respondem às orientações oficiais, quanto ao postulado da inclusão do tema “diversidade linguística” entre os conteúdos a serem contemplados pela educação básica e ao postulado da prática de uma pedagogia culturalmente sensível que resulte numa formação ética, democrática e plural; Contribuir para o aprofundamento do debate entre *aqueles que dizem a língua e aqueles que ensinam a língua*, de modo a ultrapassar a crítica rasa (de ambos os lados) que em nada ajuda na solução da crise do ensino de português; Contribuir, ainda que indiretamente, para o estabelecimento de uma política linguística inclusiva que acolha não só as línguas/dialetos “maiorizados”, mas também as línguas/dialetos “menorizados”, visando ao florescimento, a médio e longo prazo, de um discurso francamente favorável à prática do pluralismo linguístico em todas as esferas sociais e à promoção de uma educação que forme cidadãos livres de quaisquer preconceitos linguísticos.

Tendo em vista os objetivos que nortearam a proposição e a execução da pesquisa, propusemo-nos a responder às seguintes perguntas: Como documentos

oficiais publicados recentemente pelo Ministério da Educação, voltados para o Ensino Médio, significam a heterogeneidade do português como matéria curricular? Como são apresentados/significados os usos da língua ditos não-padrão em livros didáticos destinados ao Ensino Médio? Que posições discursivas podem ser apreendidas de enunciados sobre variedades do português em circulação nos documentos oficiais e nos livros didáticos estudados? Que marcas linguísticas constituem gatilhos para a captura das posições discursivas em jogo em tais livros didáticos? Entre os livros selecionados são observadas diferenças quanto ao jogo das posições discursivas enredado no interdiscurso constitutivo dos enunciados neles veiculados? Que tipo de relação cada um deles entretém com o discurso do Outro?

2.2 Do *corpus* e da análise

Como procedemos em uma pesquisa como a aqui desenhada? Em primeiro lugar, precisamos considerar o campo discursivo, neste caso, o campo da língua. Como lembra Maingueneau (1997), dificilmente um analista estuda a totalidade de um campo discursivo, tendo em vista a complexidade das relações entre os discursos que o constituem. Geralmente, o analista recorta do campo um espaço discursivo “constituído, no mínimo, por dois posicionamentos discursivos que mantenham relações particularmente fortes” (p. 16). É preciso lembrar que um campo nunca é estático, mas dinâmico, uma arena onde se travam lutas em que as posições discursivas em relação mantêm um equilíbrio instável, definindo diferentes configurações.

O campo da língua é um dos mais prolíferos quanto à produção de discursos. Talvez só perca em fecundidade para aqueles da religião e da filosofia. Dada a abundância e a complexidade das trocas discursivas que nele têm lugar, o analista é levado a recortar espaços constituídos por subconjuntos de discursos mediante conjecturas historicamente motivadas acerca das relações que travam não apenas no seu próprio interior, mas também com discursos de outros campos. Nessa investigação, recortamos do campo da língua o espaço formado pelo(s) discurso(s) do/sobre o ensino de língua portuguesa na sua relação com o(s) discurso(s) da linguística moderna. Não podemos ignorar que nesse espaço é inevitável a presença

ostensiva do discurso da tradição gramatical, já que ele foi/é o tentáculo do discurso do/sobre o ensino de língua. Parodiando Maingueneau (2008, p. 31), podemos afirmar que, em vista do primado do interdiscurso, a consideração dos enunciados da linguística e do ensino de português implica, obliquamente, a consideração do discurso gramatical.

Feito esse recorte, podemos, então, pensar na constituição do *corpus*. Duas vias são possíveis para a construção do *corpus* em AD: a via experimental e a via arquivista. Pela primeira via, os dados que constituem o *corpus* são obtidos por meio de uma cenografia que põe os locutores em situação de teste ou de entrevista. Conforme Rocha et alii (2004, p. 162), no campo da AD, a entrevista deve ser tratada como “um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente, como prática languageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza”. Nessa perspectiva, a entrevista não é vista como um instrumento que permite extrair a realidade ou a verdade dos sujeitos entrevistados, mas como uma forma de aceder a uma “massa de textos” que o pesquisador supõe já existir, mas que não são imediatamente disponíveis. “Em outras palavras, só se entrevista quem já ‘sabe’ algo a respeito de determinado tópico (isto é, quem é capaz – ou quem vem sendo capaz – de produzir texto(s) a respeito do que se deseja saber)” (ROCHA et alii, 2004, p. 173). Cabe ao pesquisador armar estratégias de interlocução que incitem os entrevistados a produzirem textos interpelados por discursos que já haviam gerado uma massa de textos anteriormente. O dispositivo “entrevista” torna possível retomar/atualizar/condensar esses discursos. Contudo, não podemos perder de vista que os textos gerados – retomados/condensados – por esse dispositivo resultam de um processo de enunciação conjunta entre entrevistado-entrevistador, singularizando-se, assim, em relação aos textos anteriores, pela inscrição dos rastros dessas condições de produção e desse gênero.

Contudo, a via preferida para a constituição do *corpus* em AD é a do arquivo. Por essa via o *corpus* é formado por enunciados que foram produzidos em práticas discursivas reais num dado momento e conservados, logicamente não com o propósito de se tornarem um objeto de estudo. O fato de que venham a ser divisados como interessantes objetos de estudo é algo totalmente *a posteriori* e incidental. “O arquivo representa, portanto, o conjunto dos diversos discursos efetivamente pronunciados numa época e que continuam a existir através da

história” (REVEL, 2005, p. 19). O objetivo da análise discursiva da massa documentária de uma época é apreender suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento; é definir os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação. Na leitura que Gregolin (2004) faz de Foucault, a análise de discurso visa a capturar a “positividade” de um arquivo:

Quando se conseguir enxergar, analiticamente, na dispersão de enunciados, regularidades de acontecimentos discursivos, estaremos segundo Foucault, diante da sua *positividade*, que caracteriza sua unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos. Se a positividade não revela quem estava com a verdade, pode mostrar como os enunciados “falavam a mesma coisa”, colocando-se no ‘mesmo nível’, no ‘mesmo campo de batalha’. Toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva comunica-se pela forma de positividade de seus discursos, pois ela desenvolve um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos. Assim, para Foucault, ‘a positividade desempenha o papel do que poderia chamar de *a priori histórico*’ (1986, p. 146): as condições de emergência dos enunciados, as leis de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transforma e desaparecem. O *a priori histórico* é, enfim, o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em um certo espaço e tempo (GREGOLIN, 2004, p. 91).

Segundo Maingueneau (1997, p. 15), a adoção da noção de arquivo envolve dois objetivos: 1) delimitar o tipo de *corpus* de enunciados que interessa à AD (enunciados vinculados a um mesmo posicionamento sócio-histórico); 2) sublinhar que esses enunciados “são inseparáveis de uma memória e de instituições que lhes confiaram a sua autoridade, legitimando-se por seu intermédio”.

No presente estudo, o *corpus* foi montado com enunciados extraídos do arquivo de discursos sobre/do o ensino de língua portuguesa, produzidos na contemporaneidade, materializados em textos como: Parâmetros Curriculares do Ensino Médio-PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio + - PCNEM+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) e Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM (2008) e os livros didáticos “Português: de olho no mundo do trabalho” de Ernani Terra e José de Nicola e “Português: língua e cultura” de Carlos Alberto Faraco, ambos incluídos no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.

A escolha dessas duas obras e não outras se deu pelo fato de elas serem adotadas em escolas públicas de Ensino Médio em Mato Grosso, a primeira com muito mais “íbope” do que a segunda. Terra e Nicola são autores de livro didático há muito tempo e velhos conhecidos dos professores. São representantes do discurso gramatical, mas não podem mais ignorar totalmente as orientações do PCNEM, PCNEM+ e OCEM, se quiserem ter sua obra incluída no Guia do PNLEM, totalmente em sintonia com os princípios teórico-metodológicos que nucleiam a proposta veiculada por tais documentos. Por sua vez, Faraco é um pesquisador renomado na comunidade de linguistas brasileiros, conhecido principalmente pela defesa contundente da visão do português como uma língua dinâmica e plural, mas é também um experiente autor de livros didáticos voltados para estudantes do Ensino Médio e universitários. Pela sua identificação com a linguística, julgamos que ele poderia nos proporcionar um significativo contraponto com os outros autores mais identificados com o pensamento gramatical.

Em *Análise de Discurso*, como assinala Orlandi (2000, p. 72), “não se toma o texto como ponto de partida absoluto nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente [...]. Ele é um exemplar do discurso”. Os textos são, pois, a fonte de onde se extraem os enunciados que formam as famílias parafrásticas que se remetem aos discursos, às formações discursivas e, por último, às formações ideológicas. A relevância do texto para a AD reside no fato de ele ser visto como parte de uma cadeia. Pouco importa se ele é ou não é uma unidade de sentido, o que conta é o fato de ele ser “uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico” (POSSENTI, 2005, p. 364). De acordo com a AD, o discurso é “uma prática”, “um processo em curso”, uma “dispersão de textos” e não um “conjunto fechado de textos”. Isso implica dizer que

o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. [...] por isso, no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações desta com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície linguística ao processo discursivo (ORLANDI, 2000, p. 63-71).

Em uma primeira etapa, deparamo-nos com uma materialidade linguística de natureza textual. Posteriormente reenviamos os enunciados do *corpus* a formações discursivas, mais e melhor dizendo, ao interdiscurso. O jogo paradoxal entre estabilidade e mudança é condicionado pelas relações interdiscursivas que ocorrem incessantemente no interior das formações discursivas⁵. Com vistas a observar essa relação e investigar a natureza discursiva dos enunciados que dela decorrem, recortamos o espaço constituído pela formação discursiva “gramatical” *versus* a formação discursiva “linguística”, sabidamente um cenário de intensos embates de ideias acerca do que considerar e do como ensinar língua na contemporaneidade. Procuramos interpretar o *corpus*, tendo por base as noções de *semântica global*, *formações discursivas*, *interdiscurso* e *polêmica* (MAINGUENEAU, 2008), abordados no capítulo anterior.

Os enunciados que compuseram o *corpus* foram extraídos de tais documentos e livros didáticos e, de algum modo, tematizavam/significavam a variação e a heterogeneidade de português. Em AD, não se visa à exaustividade horizontal, aliás, essa é uma exigência impossível de ser cumprida, uma vez que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (Orlandi, 2000, p. 62), numa cadeia que não cessa de se expandir e que, por isso mesmo, dificilmente se deixa capturar inteiramente pela análise. A exaustividade visada é a vertical, aquela que faz do *dado* linguístico um *fato* de linguagem, “com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva” (Orlandi, 2000, p. 63).

Os dados não estavam imediatamente disponíveis para esta analista, mas existiam potencialmente em estado de arquivo e precisavam ser selecionados e organizados por ela. De acordo com Possenti (2006, p. 96), o analista do discurso “necessariamente privilegiará determinados aspectos, o que dependerá de seu projeto de análise”. Isso o levará a delimitar, organizar e pôr em correspondência os

⁵ Todo discurso é um retorno a um já-dito, “uma repetição”, mas também “uma atualização”, de forma que a dinâmica discursiva é envolta em tensão entre o mesmo (o repetido) e o diferente (atualizado). Trata-se do que a AD chama de processos parafrásticos e de processos polissêmicos. De acordo com Orlandi (2000, p. 36), “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco”.

enunciados que compõem o *corpus*. Assim, para organizar o objeto discursivo, materializado na forma de um conjunto de enunciados escritos, recortamos, destacamos e reunimos enunciados originários dos documentos PCNEM, PCNEM +, OCEM e PNLEM e dos dois livros didáticos selecionados, incluindo textos de apresentação, descrições gramaticais e linguísticas, comentários, exemplos, observações, exercícios e assessorias pedagógicas destinadas aos professores.

Construir/organizar um *corpus* é já uma operação em grande parte teórica – há um ir e vir entre a construção e a análise do *corpus* e não sequencialidade. Consoante Pêcheux e Fuchs (1975, p. 180-81), a análise envolve três níveis: 1) superfície linguística, sequência oral ou escrita, dado empírico, discurso concreto, afetado pelos esquecimentos 1 e 2, ou seja, pela dupla ilusão; 2) objeto discursivo, resultante da transformação da superfície linguística em objeto teórico, pela de-superficialização que visa a anular o esquecimento 2⁶; 3) processo discursivo, resultante da de-sintagmatização que rompe a conexidade própria a cada objeto discursivo e começa a anular o efeito do esquecimento 1⁷. Assim, vai-se da *superfície linguística* para o *objeto discursivo* e desse para o *processo discursivo*. Pêcheux e Fuchs (1975, p. 181) apresentam o seguinte esquema de análise:

superfície linguística

_____ **objeto discursivo**

_____ **processo discursivo**

Com base nesse esquema, pode-se dizer que a consideração dos textos do/sobre o ensino de língua portuguesa foi indispensável no nível 1, mas

⁶ O *esquecimento 2* produz em nós a impressão de realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada de referencial, nos faz crer que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo [...]. Ela estabelece uma relação *natural* entre palavra e coisa. É um esquecimento semiconsciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos (Orlandi, 2000, p. 35).

⁷ O *esquecimento 1* reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade (Orlandi, 2000, p. 35).

absolutamente dispensável no nível 3. Atingido o nível 3, a compreensão dos sentidos levou em conta o processo discursivo. Outro aspecto metodológico da análise de discurso que deve ser lembrado é a simultaneidade entre a descrição e a interpretação, decorrente da natureza heterogênea de seu objeto – o interdiscurso. Entre a descrição e a interpretação há não sucessão, mas dobra de uma sobre a outra. Evitando praticar “uma higiene pedagógica do pensamento” (PÊCHEUX, 1990, p. 51), à maneira da semântica estruturalista, a análise de discurso, confrontada com a deriva do sentido, com a possibilidade do equívoco, em vista do enredamento com o sentido-outro, funciona como uma disciplina interpretativa.

De acordo com a orientação teórica da AD, um mesmo enunciado pode ser interpretado de formas diferentes dependendo do posicionamento discursivo de quem enuncia, uma vez que os sentidos não são da ordem da língua, mas das formações discursivas. Os sentidos acerca das variações do português encontram-se enredados basicamente em duas posições discursivas em “concorrência” (MAINGUENEAU, 2008), uma posição orientada para a tradição gramatical normativa e outra para a ciência linguística. No discurso gramatical, a norma padrão é sinônimo de língua, assumida como homogênea e estática. Por isso, o fenômeno da variação é compreendido como uma ameaça à integridade da língua, como uma força corruptora, como um mal que precisa ser extirpado da comunidade social, sob pena de a língua perecer. Nesse discurso, há a norma e as anomalias. Contra as anomalias, os gramáticos e “gramatiquinhos” prescrevem altas doses de norma padrão, uma norma ideal que não corresponde a nenhuma norma concreta, nem mesmo à chamada norma culta observada entre os falantes urbanos das grandes metrópoles com curso superior completo, conforme critérios do NURC (Norma Urbana Culta). Não se trata da norma culta real, mas da norma cultuada.

Já no discurso da linguística, a norma padrão é apenas uma dentre as múltiplas normas de uma língua, assumida como heterogênea e dinâmica. Por isso, o fenômeno da variação é compreendido como algo inerente às línguas vivas. As normas existem no plural e constituem-se em “fatos da língua”, “objetos de estudo” passíveis de serem descritos cientificamente e livres de “juízos de valor”. Nosso dispositivo de análise confere à relação interdiscursiva o estatuto principal na constituição da discursividade. Um espaço interdiscursivo é marcado por relações constantes de referências, incorporações, citações diretas ou indiretas, rejeições entre seus discursos, ou seja, formas várias e incessantes de heterogeneidade

enunciativa, mostrada e constitutiva. A heterogeneidade mostrada surge/é verificável em um nível superficial/linguístico, como formas discerníveis de citação, que evidenciam a alteridade discursiva. A heterogeneidade constitutiva não é verificável na superfície discursiva, sua evidência só pode ser constatada pela dinâmica do interdiscurso, que “amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31).

Uma análise do (inter)discurso tem como ponto crucial a consideração dos enunciados como produtos de formações discursivas totalmente heterogêneas, verdadeiros espaços abertos em situação regular de trocas e mútua constituição. Ocorre que a ligação de um Mesmo a seu Outro é tão “inextricável” que mesmo quando um discurso afirma-se a si próprio, o Outro está lá, pois a alteridade é uma presença inalienável do discurso, comparecendo no direito ou no avesso dos enunciados.

O discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos.

(Maingueneau,2008)

Capítulo III

Heterogeneidade do português: posições discursivas em documentos oficiais

Com base no referencial teórico-metodológico e nos conceitos revisitados nos capítulos anteriores, a partir de então procedemos à análise do conjunto de enunciados recortados de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação nos últimos 10 anos, para a parametrização do Ensino Médio em nível nacional. Entre tais documentos estão: Parâmetros Curriculares do Ensino Médio-PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio + - PCNEM+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) e Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM (2008). Os enunciados recortados dizem respeito à concepção de língua pressuposta pelos documentos, sobretudo, ao modo de significar as variedades linguísticas do português que não coincidem com a norma padrão.

3.1 O PCNEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicado em 2000, contém linhas mestras, estabelecidas pelo Ministério da Educação, com a participação de professores e especialistas das áreas afins, para nortear o Ensino Médio em todo o país. O intuito desse documento é, segundo o Ministério da Educação, servir de auxílio às equipes escolares na efetivação de seus trabalhos. De acordo com o MEC, eles “servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional”⁸.

A instância discursiva tomada para a análise é a do interdiscurso, já que subsumimos que não há discurso puro, discurso autônomo em relação ao já-dito

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 01 jul. 2009.

acerca de um tema. O mesmo e o outro não cessam de se enredar nas atualizações de um discurso, principalmente quando esse discurso está em fase de constituição, como é o caso daquele veiculado pelo PCNEM. Desse modo, os enunciados recortados desse documento possibilitam isolar um espaço discursivo em que o posicionamento da linguística e o da gramática encontram-se inextricavelmente atados nos enunciados.

Nosso objeto de investigação são “os sentidos acerca da heterogeneidade do português”. Assim, o primeiro enunciado pinçado do PCNEM é aquele que postula “o respeito à diversidade”. Vejamos:

Sequência 1 - PCNEM

O respeito à diversidade é o principal eixo da proposta e, para a área não poderia ser diferente: as indicações deste documento procurarão ser coerentes com os princípios legais (PCNEM, 2000, p. 4) [grifo nosso].

Essa tópica vincula-se, intradiscursiva e intertextualmente, a outros documentos ministeriais precedentes. A LDB 9394/96, por exemplo, estabelece que o currículo do Ensino Médio deve contemplar uma base nacional comum e uma parte diversificada, com o objetivo de “respeitar as diferenças regionais e locais” (artigo 26). Dois anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98), referindo-se aos princípios estéticos, políticos e éticos, que orientam a organização curricular e aos princípios pedagógicos que devem presidir a educação em ato, reafirmam insistentemente a tópica do “respeito”. No item *Estética da Sensibilidade*, lê-se que é preciso “acolher e conviver com a diversidade”. No item *Política da Igualdade* recomenda-se “o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano”. No item *Ética da Identidade*, enfatiza-se “reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro”. Podemos dizer que tais enunciados formam uma família parafrástica, na medida em que dizem a mesma coisa, apesar de materialmente diferentes. Nesses enunciados, entre os termos “respeito”, “reconhecimento”, “acolhimento” e “convívio” com a diversidade, há um efeito de sinonímia. Não sem razão, o enunciado justifica a tópica do respeito por um pré-construído, ao dizer que as indicações do PCNEM “procurarão ser coerentes com **os** princípios legais”. O uso do artigo definido “os”,

antes de “princípios legais”, produz efeito de que *todos sabem* que entre os princípios legais está aquele do “respeito à diversidade”.

Depois de um período em que a educação visava primordialmente à formação da competência técnica, conveniente ao regime autoritário em vigor até o início da década de 1980, a nova LDB institui que o Ensino Médio – etapa final da escolarização básica – vincule “a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho”. Quer dizer, além de uma competência técnica voltada para esfera profissional, a educação precisa formar uma competência política para a cidadania, para a vida em sociedade. Essa competência nucleia-se em torno dos ideais democráticos que postulam a igualdade de todos perante a lei e, por consequência, inclui, entre outras coisas o respeito à diversidade, seja ela: diversidade étnica, diversidade religiosa, diversidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade social, diversidade cultural etc. A educação para a cidadania tem por função produzir cidadãos vigilantes a quaisquer ameaças ao estado democrático. E é nessa bacia semântica que avulta a questão do respeito à diversidade linguística. Bisinoto (2009) apresenta uma leitura instigante da insistente tópica do respeito à diversidade linguística, ao tratar da política pedagógica que regulamenta o ensino de língua no tocante às variedades do português brasileiro. A autora afirma que a pressão exercida pela linguística, questionando a hegemonia do mito da língua homogênea e una, coincide com a chegada em massa dos filhos das camadas populares à escola, que representa uma ameaça à integridade da língua do Estado. Nas palavras da autora, “Instala-se o conflito, mas não se instala o confronto aberto, porque entram em jogo duas forças poderosas a impedi-lo: a ciência e a democracia, que, em 1976, se renunciava e, em 1985, iniciava seu processo de restauração” (BISINOTO, 2009, p. 98). Nesse contexto, balizado pelo imaginário da unidade linguística, o Estado brasileiro vê-se diante da difícil tarefa de administrar o impasse posto pela dicotomia língua nacional-oficial-materna *versus* variedades linguísticas. Segundo Bisinoto, o Estado resolve o impasse postulando uma política pedagógica que se divide entre uma *ação moral* que deve resultar num comportamento “politicamente correto” que é o de respeitar as diferenças linguísticas e uma *ação no plano cognitivo* que é a de conhecer/aprender a norma padrão, ou seja, falar e escrever corretamente. A autora refere-se a essa política como “política da condescendência”, pois

ao proclamar o respeito aos diferentes, às diferentes formas de falar, às variedades linguísticas, o Estado pacifica os ânimos, relativiza o impacto da ciência linguística e neutraliza o enfrentamento ideológico. O confronto é encoberto pela tolerância, anunciada no gesto de admitir na escola, juridicamente, o uso das variedades (“para exprimir sentimentos e experiências, conforme está dito nos PCN) e no recomendar o respeito aos usuários dessas variedades (BISINOTO, 2009, p.99).

Quando se pronuncia acerca da “diversidade linguística”, o PCNEM o faz a partir de um lugar, de um posicionamento discursivo identificado com a linguística, mais precisamente com a sociolinguística, que vê a variação e a mudança como características inerentes às línguas vivas, afastando-se da posição gramatical que as vê como corrupção e degradação da boa língua. Pelo viés sociolinguístico, o português, como qualquer outra língua, é visto como um complexo de regras, poucas delas categóricas e muitas variáveis, sendo, portanto heterogêneo. Atualmente, no campo discursivo da língua, esse viés colide com aquele da gramática para quem só há regras categóricas; regras variáveis são sinônimos de desregramento, de caos linguístico. Como dissemos na Introdução, vamos nos referir ao primeiro discurso como “discurso linguístico” e ao segundo como “discurso gramatical”.

Maingueneau (2008, p. 52), analisando as características de uma competência discursiva, diz que “é necessário pensar no fato simples de que um Sujeito possa produzir enunciados derivados desse ou daquele discurso, que ele possa dominar o sistema de regras que os torna possíveis”. Encontramos, no texto do PCN, o seguinte enunciado compatível com o sistema de restrições da formação discursiva da linguística e, de certo modo, incompatível com a formação discursiva da gramática:

Sequência 2 - PCNEM

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, prenhe de significados e significações que vão **além do** seu aspecto formal. O estudo **apenas do** aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical, própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.

Por exemplo, no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social e, o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se

a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade (PCNEM, 2000, p. 6-7) [grifo nosso].

Esse enunciado, alinhado com o discurso linguístico, ressignifica a norma padrão como “uma variante linguística de determinado grupo social”. E mais, nomeia o fato de que sua “legitimidade” é um produto das relações de força que agem numa dada formação social e não o resultado de uma suposta superioridade linguística intrínseca. Quer dizer, não é a língua padrão porque é linguisticamente melhor do que as demais variedades, mas porque é a língua que representa o grupo detentor do poder econômico e simbólico. A leitura da norma padrão como “uma variante” recalca, pois, a leitura habitual da norma padrão como sinônimo de “língua verdadeira”, de “língua correta”. Esse sentido repete-se neste enunciado que diz que “A maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social” (PCNEM, p. 7).

Outros elementos da materialidade linguística que indiciam o caráter interdiscursivo desse enunciado são a locução prepositiva “além de” e o advérbio “apenas”. Ambos afirmam, pelo avesso, que há quem conceba e estude a língua somente como forma, posição da qual o PCNEM se desfilia nesse enunciado, afastando-se tanto de uma visão formalista que desconsidere que toda língua é forma e sentido (“uma visão de mundo, preche de significados e significações”) quanto de uma visão purista que desconsidere que toda língua é heterogênea. Tanto o aspecto formal quanto a norma padrão, que antes dominavam de ponta a ponta o estudo e o ensino do português, não deixam de ser considerados/estudados, mas não são mais exclusivos.

Sequência 3 – PCNEM

Ao mesmo tempo que o aluno conhece **as várias manifestações**, como produtos de diferentes esferas sociais, **deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de** criar fossos **entre as manifestações**, esta proposta indica a criação de elos entre elas (PCNEM, 2000, p. 9) [grifo nosso].

Conforme o documento, a heterogeneidade (“as várias manifestações”) de linguagem vincula-se à heterogeneidade social (“diferentes esferas sociais”). Se a

sociedade é heterogênea, a língua também o é. Reaparece a tópica do respeito à diversidade, quer dizer, o aluno precisa “conhecer” e “deve aprender a respeitar as várias manifestações de linguagens”. O modalizador verbal “deve” patenteia o sentido de que o respeito não se faz automaticamente, assinalando uma situação de conflito de atitudes em relação à diversidade. No período seguinte, a locução prepositiva “em lugar de” retira da memória discursiva a habitual separação drástica entre “as várias manifestações”, a ponto de quem não usa a norma padrão significar-se como “não sabendo português”. Dessa forma, sob a proposta de “criar elos entre as manifestações” corre aquela que “cria fossos” e que considera o aluno linguisticamente uma *tábula rasa*. Há, portanto, um conflito de posições atravessando os enunciados.

De modo indireto, podemos ler nesse enunciado que o aluno afetado pela linguagem da escola – não mais um diferente em relação à língua considerada legítima – deve respeitar os diferentes, aqueles que não foram afetados pela linguagem da escola. A tópica do respeito implica, pois, na divisão *iguais* (aqueles cuja língua fora disciplinada pela escola) e *diferentes* (aqueles cuja língua segue indisciplina). E na bacia semântica do novo paradigma ser linguisticamente disciplinado não significa substituir a norma vernacular pela norma padrão em todas as circunstâncias, mas saber adequar a norma à circunstância, já ser linguisticamente indisciplinado significa desafinar/não se adequar à circunstância. É em relação a esses que os documentos pregam o dever do respeito.

No trecho seguinte, o tema das variantes linguísticas é retomado, agora em relação aos gêneros discursivos, que, segundo o PCNEM, devem ser o núcleo das atividades de ensino-aprendizagem da língua materna. Os gêneros são flexíveis e altamente permeáveis à variação social da língua:

Sequência 4 – PCNEM

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (PCNEM, 2000, p. 21).

Uma aula tradicional de língua materna, por exemplo, pauta-se na análise de frases “perfeitas”, da norma padrão, criadas pelos autores e/ou professores, ou mesmo retiradas de textos literários clássicos obedientes aos cânones gramaticais. Porém, ao partirmos de textos, representando gêneros variados, como objeto de ensino-aprendizagem, os usos linguísticos também variados que deles provêm adentram a sala de aula e, de uma forma ou de outra, não podem ser ignorados.

Uma prática pedagógica assentada em gêneros múltiplos, não “escolhidos”, mas “colhidos” das práticas sociais reais, carrega consigo uma variedade ímpar de usos, sendo o padrão apenas um dentre os demais usos.

Ao se referir ao “desenvolvimento da competência linguística do aluno”, o PCNEM produz um enunciado em que a interdiscursividade polêmica novamente se evidencia. Escutam-se duas vozes se atritando no interior de um mesmo enunciado. Agora, os elementos-chave para captar a polifonia são a negação “não” e conector argumentativo “mas”:

Sequência 5 – PCNEM

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, **não** está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, **mas**, principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e do simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (PCNEM, 2000, p.11).

O PCNEM, aqui o discurso-agente, por meio do “não” refuta a posição assumida pelo discurso-paciente (discurso gramatical) que é citado, à maneira de um simulacro do discurso-agente. Ao dizer que “O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, *dentro dessa perspectiva*, **não está** pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão”, diz também que “O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, *dentro da outra perspectiva*, **está** pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão”. Já o encadeamento da primeira parte do enunciado com a segunda, por meio do conector argumentativo “mas”, justifica a recusa do discurso paciente pela introdução do discurso-agente, contrapondo ao “domínio técnico da língua

legitimada pela norma padrão” o discurso adverso ou contra-discurso “o saber usar a língua em situações variadas” que corresponde ao conceito de competência comunicativa. Assim, “desenvolver a competência linguística” no universo semântico do PCNEM sinonimiza com “desenvolver a competência comunicativa”, no sentido sociolinguístico do termo⁹.

Se nos enunciados anteriores a dissidência em relação ao discurso gramatical não era nomeada explicitamente, no próximo a crítica é explícita e contundente:

Sequência 6 – PCNEM

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares do Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a **falha** nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A **confusão** entre norma e gramaticalidade é o **grande problema** da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma **camisa de força incompreensível** (PCNEM, 2000, p.16) [grifo nosso].

O enunciado, por meio de simulacros, desqualifica a gramática tradicional por ela estar massivamente presente nos currículos, desde as séries iniciais, sem que os alunos consigam dominar sua nomenclatura. Os termos em destaque – “falha”, “confusão”, “grande problema”, “camisa de força incompreensível” – revelam o tom de crítica e o *ethos* de indignação do enunciador do discurso-agente.

A compreensão de que toda língua é heterogênea, de que toda língua é forma e sentido, de que toda língua é primeiro atividade linguística para depois ser atividade metalinguística, se faz sob o olhar da linguística, da sociolinguística, da análise de discurso etc. e não sob o olhar da gramática que *in*-compreende a diversidade, o sentido e atividade linguística. No campo das Letras, o discurso da linguística é historicamente segundo em relação ao discurso da gramática. Analisando esse tipo de relação, Maingueneau (2008, p. 41) diz que

na maioria das vezes, o discurso [primeiro] não desaparece, seus suportes não se dissipam brutalmente, mas ele recua para a periferia, ou, situação na qual pouco se pensa, a área semântica que

⁹ A competência comunicativa regula o uso da língua nas interações sociais, permitindo ao falante saber o que, quando e como falar nas mais variadas circunstâncias.

ele recobria é total ou parcialmente retomada por outra, ou redistribuída entre várias.

Essa situação gera uma perda de terreno pela tradição, abalando a sua identidade, fazendo-a, ora combater a “intrusão”, ora reconhecer a perda de domínio e adequar-se a ela, pois, em um espaço discursivo, as formações discursivas convivem em confronto ao mesmo tempo em que buscam avidamente manter seu posicionamento “original”. No caso do PCNEM, a visada dominante é a do discurso linguístico, por isso os simulacros partem dele. Porém, quando um enunciador interpelado pelo discurso gramatical fala hoje, ele também constrói seus simulacros do discurso linguístico, o mais comum deles é o de que nós, linguistas, encorajamos o não ensino da norma culta, como podemos ler no seguinte enunciado: “O que esses acadêmicos (os linguistas) preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo. Que percam oportunidades de emprego e a conseqüente chance de subir na vida por falar errado” (João Gabriel de Lima). Assim, é lido o enunciado da sociolinguística que afirma que a norma culta é apenas uma das normas de uma língua e não a única norma possível e que todo falante é plurilíngue na sua própria língua, quer dizer, domina diferentes normas, incluindo a norma padrão, se a escola for competente para ensiná-la com **uma** norma dentre as normas e não como **a** língua ...

3.2 O PCNEM+ e os sentidos em torno da heterogeneidade do português

De acordo com o Ministério da Educação, o PCNEM+ (2002, p. 13) foi criado com a finalidade de “encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas no PCNEM para o Ensino Médio com elementos ainda não explicitados”. Fundamentalmente, o documento reforça os sentidos assumidos pelo PCNEM (2000) para o trabalho com a língua e a linguagem. Invoca o “respeito” pela diversidade linguística apresentada pelos alunos, como ponto de partida para o necessário trabalho com a norma padrão. Lemos no PCNEM+ que é

Sequência 1 – PCNEM+

papel da escola **lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela**, sem perder de vista **a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola** e *a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão*

– aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo (PCNEM+, 2002, p. 82) [grifo nosso].

Neste enunciado, os dois trechos destacados em negrito entretêm uma relação parafrástica. Ambos nomeiam a tópica do “respeito” que a escola deve ter em relação às variedades linguísticas que adentram a escola com os alunos, por meio de expressões como “valorização” e “lidar de forma produtiva”. Quer dizer, a escola não deve menosprezar as variedades faladas pelos alunos e nem lidar com elas de forma repressiva, desejando anulá-las. O operador argumentativo “sem perder de vista” lembra que o ensino da norma padrão não deve se fazer *sobre* ou *no esquecimento das variedades linguísticas* trazidas pelos alunos como ocorre no paradigma tradicional. Dessa forma, reafirmando, de partida, sua adesão ao discurso linguístico para quem toda língua é heterogênea, relembra a “importância” de a escola intermediar o acesso à norma padrão.

A norma padrão, do ponto de vista das ciências linguísticas, não é superior às demais normas. Linguisticamente as normas são apenas diferentes umas das outras. A hierarquização a que estão sujeitas decorre de fatores extralinguísticos, principalmente dos fatores socioeconômicos, políticos e culturais que caracterizam os usuários dessa ou daquela norma. Para dizer de outro modo, o que confere prestígio à norma padrão não são suas qualidades linguísticas, mas o fato de ela estar associada aos falantes mais abastados, mais escolarizados e letrados, urbanos, com mais poder na sociedade.

Não fosse o habitual simulacro do discurso gramatical, acusando o discurso da linguística de encorajar o não ensino da norma padrão, o trecho destacado em itálico não precisaria ser explicitado, já que a norma padrão é uma dentre as normas que constituem o envelope de variações. A presença de tal trecho rebate, por antecipação, a muito provável leitura atravessada da parte dos gramaticamente posicionados. Porém, os linguisticamente posicionados apressam-se em justificar o ensino da norma padrão por ser ela prestigiada no mundo do trabalho e não porque é tida como a única norma correta, demarcando a fronteira que os separa do discurso gramatical.

No recorte abaixo, tudo converge para a assunção de uma prática pedagógica que prepare o aluno para lidar com a pluralidade de usos de sua língua nas mais diversas situações de comunicação:

Sequência 2 – PCNEM+

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, **os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente.**

[...]

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção **das múltiplas possibilidades de expressão linguística**, sua capacitação como leitor efetivo **dos mais diversos textos representativos de nossa cultura**. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas **nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho** (PCNEM+, 2002, p. 55) [grifo nosso].

Na *Sequência 2 – PCNEM +*, os quatro recortes seguintes – “usos que dela (da língua) fazemos nas mais *diversas práticas sociais* de que participamos cotidianamente”, “*inúmeras situações de uso* da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho”, “*múltiplas possibilidades de expressão linguística*” e “*diversos textos* representativos de nossa cultura” – formam uma família parafrástica e dizem da relação inalienável entre heterogeneidade social e heterogeneidade linguística. Reconhecer a pluralidade de normas de uma língua, patente em termos como *usos* (no plural), *diversas*, *inúmeras*, *múltiplas*, significa ter como eixo do trabalho pedagógico “a ampliação e articulação de conhecimentos e competências”, numa perspectiva que extrapola “a memorização mecânica de regras gramaticais”, razão pela qual se usa o operador “Para além de”, marcando sua posição de dissidência em relação ao discurso gramatical.

A concepção de que a língua é um complexo de variedades e de que o domínio múltiplo dessas variedades faz do usuário um falante competente, e não um transgressor, não é originária da formação discursiva gramatical, que, por muito tempo, imperou absoluta na área do ensino de língua materna. Advém dos avanços da sociolinguística, que diverge da concepção purista de língua una, homogênea e invariável. Contudo, a gramática tradicional e suas regras de bem dizer, mesmo

confrontadas pelo Outro, resistem em muitas instâncias sociais, principalmente na escola, mas não sem a ameaça de seu opositor.

Para a Análise de Discurso, uma formação discursiva recobre certo número de enunciados possíveis, que devem e podem ser ditos no seu interior, isso implica dizer que os enunciados que analisamos não são autônomos e nem se fecham no texto do PCNEM+ em si mesmo. O documento assume uma posição discursiva alinhada com a linguística, procurando, o quanto pode, desfiliar-se do discurso gramatical. Caso assumisse uma posição contrária à ideia de que toda língua é heterogênea em seus usos, obviamente, assumiria o outro posicionamento. A delicada e inevitável situação de ricochete é inevitável no campo discursivo das Letras, que atualmente mantém essas duas vertentes como as mais representativas. No geral, a situação que se tem nesse campo, é de uma posição tradicional ainda dominante, mas abalada/ameaçada em suas formas de significar as diferenças linguísticas pelo seu Outro.

Também no enunciado seguinte o tom de dissensão em relação ao discurso gramatical é notório. O ponto culminante dessa dissensão encontra-se nomeado no momento em que o documento diz que “O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva”. Vejamos:

Sequência 3 – PCNEM+

Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos.

O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva. Ainda que a abordagem gramatical descritiva e prescritiva possa estar presente no ensino de língua, devem-se considerar as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, lexical e sintático da língua, habilidades pontuais que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina de uma **competência gramatical** mais abrangente (PCNEM+, 2002, p. 57-58) [grifo do autor].

A despeito do tom dissidente, esse enunciado, examinado à luz do conceito de interdiscurso, evidencia uma derrapagem na direção do discurso gramatical, mesmo dialogando explicitamente com conceitos originários de teorias linguísticas,

como é o caso do conceito de “competência gramatical”, cunhado no universo da Gramática Gerativo-Transformacional.

Se considerarmos que a “competência gramatical” é entendida, no escopo da Gramática Gerativo-Transformacional, como o conhecimento que um falante tem de sua língua, como o sistema de regras que ele domina e o torna capaz de produzir e entender um número indefinido de sentenças e de reconhecer sentenças aceitáveis e agramaticais, soa estranho que o documento atribua à escola a função de **“aprimorar a competência gramatical do aluno”**, já que em “aprimorar” reverbera o sentido de *“melhorar a língua do aluno”*, o que está mais em sintonia com o discurso gramatical do que propriamente com o discurso linguístico. A escolha infeliz do léxico “aprimorar” para nomear a ação que compete à escola no ensino de língua materna sugere a força do discurso gramatical, que, se não entra pela porta da frente, entra pela porta dos fundos. Essa escorregadela é parcialmente corrigida por meio da paráfrase **“garantir a aquisição paulatina de uma competência gramatical mais abrangente”**, em que o sentido de “melhorar” é traduzido como **“adquirir uma competência gramatical mais abrangente”**, quer dizer, “melhorar” se torna “ampliar”.

De qualquer forma, o conceito de competência gramatical não se ajusta bem a uma proposta de trabalho pedagógico que tenha como postulado de base que *toda língua é heterogênea*, pois ele se assenta num conjunto de regras invariáveis. Na Gramática Gerativo-Transformacional, a variação era atribuída ao “desempenho” como o resíduo não coberto pela teoria. Portanto, se levamos o conceito de competência gramatical a sério, lendo o período seguinte: “Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo **a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, bem como compreender enunciados distintos**”, temos de entender que a Língua Portuguesa é homogênea e suas regras absolutas, já que não se tomam as “sequências” como **admissíveis e aceitáveis** em relação à situação da enunciação, mas em relação à própria língua. Se postulamos que *toda língua é heterogênea*, então é mais apropriado recorrermos ao conceito de “competência comunicativa” para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Afinal, a noção de “competência comunicativa” focaliza a capacidade do falante em produzir e compreender sentenças apropriadas ao contexto em que ocorrem – o que precisa saber para se comunicar eficazmente em ambientes socialmente distintos. Cabe à

escola expandir/diversificar a competência comunicativa do aluno, possibilitando-lhe adquirir variedades linguísticas que ainda não domina com suas normas estruturais e contextuais.

Analisando uma possível situação de embate em um espaço discursivo, Maingueneau (2008, p. 109) diz que “a controvérsia se desdobra em dois terrenos ao mesmo tempo. Cada discurso deve simultaneamente responder aos golpes que recebe e dar golpes”. Exemplos de golpes desferidos à tradição ressoam no uso do advérbio “tão” na expressão “*tão* alardeadas”, com que o discurso linguístico bate na gramática prescritiva, bem como no uso da expressão concessiva “ainda que” que justamente aceita conceder *um lugar* à abordagem tradicional em meio a outros usos, desde que ela leve em conta a gramática internalizada do aluno.

Vale ainda notar a instigante locução verbal “possa estar”, que, por pertencer ao modo subjuntivo, não confere certeza à ação. Explorando um pouco mais essa expressão verbal, podemos recorrer ao que diz Maingueneau (2008) sobre a dêixis enunciativa, para avaliar a posição que o discurso linguístico ocupa na esfera do ensino de língua na contemporaneidade. Pela sua aparição relativamente recente nessa esfera, uma atitude mais peremptória de recusa da milenar tradição gramatical é contida. O tempo e o modo verbal levam à incerteza quanto à necessidade da prescrição e mesmo da descrição, enfim, do ensino sobre a língua.

Quanto ao termo “competência”, também não é despropositado pensar que nele ressoe aquele proposto por Perrenoud (2000), ao recomendar que o ensino escolar se faça visando à construção de diversas competências pelos alunos. Muito provavelmente há mesmo uma contaminação entre os sentidos adjungidos ao conceito de competência gramatical e aquele de competência pedagógica. Perrenoud define competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. A abordagem por competência tem a pretensão de passar a limpo o ensino pelo ensino, à margem do mundo da vida, em que os alunos acumulam saberes disciplinares, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc). Porém, o autor refere-se à “onda atual” da competência por meio de uma crítica contundente:

Para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. Onde se lia "ensinar o teorema de Pitágoras", agora lê-se "servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria". Isso é maquiagem. A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? Se o sistema educativo não perder tempo reconstruindo a transposição didática, ele não questionará as finalidades da escola e se contentará em verter antigos conteúdos dentro de um novo recipiente. Na formação profissional, se estabelece uma profissão referencial na análise de situações de trabalho, depois se elaborou um referencial de competências, que fixa os objetivos da formação. Nada disso acontece na formação geral. Por isso, sob a capa de competências, dá-se ênfase a capacidades sem contexto. Resultado: conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos, e os lobbies disciplinares ficam satisfeitos (PERRENOUD, 2000).

Vejamos um exemplo de enunciado que descreve uma possibilidade de abordagem, na sala de aula, da variação linguística nos moldes do discurso linguístico:

Sequência 4 – PCNEM+

Nos estudos gramaticais, o aluno poderá entender o porquê de emissões consideradas erradas pela norma culta (“os dois menino”; “as casa azul”; “dez real”...) se o professor analisar a redundância que marca a concordância nominal – e também alguns casos da concordância verbal – na língua portuguesa (PCNEM+, 2002, p. 64).

Contra um enunciado possível – “o aluno poderá entender o porquê de emissões erradas” – segundo as regras da formação discursiva gramatical, o documento, assumindo um posicionamento linguístico, emparelha o enunciado “o aluno poderá entender o porquê de emissões *consideradas* erradas *pela norma culta*”. Quer dizer, antepondo à palavra “erradas” o modalizador de atenuação “consideradas” e pospondo-lhe a expressão “pela norma culta” que restringe o âmbito da avaliação como erro, o PCNEM+ contrapõe-se sutilmente à absolutização do erro. Observando as frases-exemplo, do ponto de vista discursivo, a importância do enunciado não está na consideração ou não do erro em si, mas na imputação

dele a um dos discursos. A palavra “erro” é inerente ao idioma da gramática normativa, servindo, para ela, como princípio de classificação e descarte de todos os usos que não se encaixam na norma-padrão que constitui **toda** a língua. Com o exemplo trazido à tona pelo documento, está implícita a possibilidade de um estudo gramatical que contraste as normas e não rechace aquelas que destoam do prescrito como erro.

Aliás, a dicotomia “certo/errado” é o signo mor do discurso gramatical, razão pela qual vem sendo repostada pela dicotomia “adequado/inadequado” entre aqueles que assumem uma posição linguística, tais como neste enunciado do PCNEM+:

Sequência 5 – PCNEM+

Tais variedades são mais ou menos **adequadas** a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo. Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, **torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado**. Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a **adequação** das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas (PCNEM+, 2002, p. 75) [grifo nosso].

A interpretação das normas outras que não a padrão como erradas reinou sozinha até o advento da sociolinguística, que passou a interpretá-las como variações normais de uma língua viva. Esse gesto de interpretação, de fato, tem abalado os contornos da gramática, cuja fortaleza se encontrava justamente em virar as costas para as normas que *são seguidas* pelos falantes para ensinar-lhes as que *devem ser seguidas*. Agora, a norma culta tem seu lugar na escola, pelo seu prestígio social, *mas* não tem mais o direito de exclusividade que teve por séculos:

Sequência 6 – PCNEM+

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, **mas** não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (PCNEM+, 2002, p. 76) [grifo nosso].

A gramática normativa “perde espaço”, ou seja, fica em desconformidade com seu modelo autêntico, por não poder rechaçar completamente as variantes “intrusas”, classificadas outrora como erro. A desconformidade para o discurso da linguística, que por meio da sociolinguística apregoa o não-preconceito, encontra-se no fato de que o termo “inadequação” ainda pode provocar um efeito de sentido de erro, podendo tornar-se, inclusive, uma barreira defensiva para a norma culta, pois é “errado” falar inadequadamente em diversas situações, de forma que o preconceito pode surgir do mesmo modo.

Se a norma culta ainda detém o espaço da escola, em detrimento às demais, é porque a ideologia purista e a cultura do erro, de certa forma, ainda têm forte apelo social e a escola, principalmente, a escola básica, costuma acolher e entrar em sintonia com a opinião pública. Maingueneau (2008) afirma que os discursos esforçam-se sobremaneira para preservar suas identidades, seria difícil pensar que um discurso desaparecesse da noite para o dia ou aceitasse uma derrota facilmente. O embate está armado, pois não ser a única norma correta é uma situação que contraria e, de certo modo, enfraquece a norma culta, mas não a aniquila, dado que, entre todas as normas, ela ainda tende ser *a Lei*.

Assim, é uma característica constitutiva dos discursos a demarcação de seus territórios, de suas possibilidades semânticas, de suas identidades. Maingueneau (idem, p. 105), referindo-se ao jogo de oposições presente no espaço discursivo, diz que “nesse domínio, manter a própria identidade e definir *a priori* todas as figuras que o Outro pode assumir é uma e mesma coisa.”

Sugerir a análise da estrutura do português em uma das frases do exemplo de não concordância nominal como modo de entender o porquê da consideração de “erro” é atacar implacavelmente o ponto fraco da gramática normativa, é dar o lugar que a linguística precisa para mostrar seu ponto forte, pois ela domina a abordagem descritiva e poderia facilmente fragilizar o Outro, mostrando que, na estrutura da língua portuguesa, a marcação de plural é variável, fazendo-se de modo redundante, por meio da concordância nominal no caso da norma padrão, ou de modo não-redundante, marcando-se apenas no primeiro termo da locução nominal, no caso das normas populares. De fato, o discurso sobre a *variação* linguística pertence à linguística, enquanto o discurso do *erro* nos usos da língua pertence à gramática tradicional. Assim, o que se verifica é uma luta pelos espaços e pela preservação das identidades.

3.3 As OCEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) é, como o PCNEM (2000) e o PCNEM+ (2002), um documento do Ministério da Educação que tem por objetivo orientar a escolha dos conteúdos curriculares a serem trabalhados no Ensino Médio. Na introdução, o documento adverte o leitor que as “orientações” não devem ser encaradas como “‘receitas’ ou ‘soluções’ para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem” (OCEM, p. 17). O termo “orientações” teria a função de “suavizar” os efeitos de sentido negativos provocados pelo termo “parâmetros”, usado nos primeiros documentos, sob a alegação de serem autoritários e ferirem a autonomia das secretarias estaduais e municipais de educação bem como das instituições escolares e dos próprios professores na proposição e regência de suas propostas curriculares. No que tange à orientação teórico-metodológica, o documento declara que:

Sequência 1 – OCEM

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna (OCEM, 2006, p. 18).

É explicitamente declarado o alinhamento com a linguística na proposição das orientações para o ensino-aprendizagem do português, como língua materna, no Ensino Médio. Como a linguística é um discurso segundo, adentrando em um ambiente dominado pela gramática tradicional, é possível prever, com Maingueneau (2008, p. 39), que haja resistência e conflito, afinal, “o discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos”. Em vários momentos das OCEM, podemos presenciar a discursivização de tais embates.

Segundo o documento, essa mudança de rota começou a se estabelecer por volta dos anos 1970, época em que a linguística começou a avançar na compreensão de que a língua é dinâmica e variável, pois, até então, a disciplina detinha-se no estudo das formas/estruturas invariáveis, deixando os usos fora do escopo da ciência, ora sob a designação de “parole” ora sob a designação de “performance”. Descartando os usos, a linguística mantinha-se, assim, em um posicionamento que mais se aproximava do que se distanciava do discurso primeiro.

Sobre a fase inicial de mudanças, as OCEM (p. 19) declaram que:

Sequência 2 – OCEM

Num primeiro momento, por volta dos anos 1970, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula. [...]

O que se defendia nesse momento, em síntese, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a Linguística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno (OCEM, 2006, p. 19-20).

Entretanto, foi também nesse período que começaram a surgir, em torno de uma primeira tentativa de conscientização da língua como variável e dinâmica, reações adversas a essa postura, provenientes do público escolar arraigado à idéia de idioma puro, propagado pelo discurso gramatical. O documento elenca alguns dos principais fatores que, segundo ele, contribuíram, à época, para que não houvesse mudanças significativas na revisão dos objetos de ensino sob a perspectiva da variação:

Sequência 3 – OCEM

- Compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava **ênfatisar** o ensino de variedades lingüísticas não padrão. Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua que até então imperava nas salas de aula (p. 20) [grifo do autor].
- Pode-se complementar dizendo que faltava uma certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança linguísticas, como efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos linguísticos, que ainda vigorava, valorizando excessivamente o estudo da forma (p. 20).

- É certo, também, que não se pode dizer que o estágio em que se encontravam os estudos acerca da língua e da linguagem, naquela época, apresentava sustentação teórica e metodológica que desse aos professores condições para, em sua formação inicial e continuada, construírem os caminhos que apenas se anteviam (p. 20).

Nestes trechos, fica clara a situação de *interincompreensão* que se estabeleceu em torno das polêmicas mudanças. Surgiram simulacros por parte do público escolar “bitolado” na concepção de língua como um conjunto de normas a serem obedecidas. As primeiras reações, resultantes de interpretações equivocadas, insistiam na ideia de que as variedades não-padrão seriam ensinadas na escola em lugar da variedade padrão. Muitos daqueles que estavam ideologicamente habituados a não considerar a variação como dado natural da língua, e sim como “erro”, traduziram as novas perspectivas não como avanços significativos, mas como “ameaça” ao domínio do discurso gramatical, cujo enunciado de base é “o português é uma língua una e homogênea”. E a linguística, que era a fonte dos argumentos para a sustentação/dispersão dessa nova abordagem, ainda estava a constituir as regras desse novo discurso.

Seguindo a linha histórica, as OCEM (p. 21) relatam que, na década de oitenta, houve uma sensível mudança no paradigma de ensino de língua materna:

Sequência 4 – OCEM

Dizendo de outra maneira, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi, então, que ganharam força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual. Isso produz uma mudança sensível de paradigma: o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual.

Com os avanços da Linguística Textual, a atenção se voltou para os fatores de textualidade, dentre eles a coerência e a coesão. Esse caminho prefigurou os estudos atuais sobre gêneros discursivos. Porém, àquela época, segundo as OCEM

(p. 22), tais estudos ainda não apresentavam “condições efetivas” de trabalho com as seguintes dimensões: linguística, textual, sociopragmática e discursiva, cognitivo-conceitual. Quer dizer, “estava sendo construída uma compreensão mais clara acerca das relações entre as dimensões que efetivamente interferem e orientam a produção e a recepção de um texto” (p. 22). Essa construção avançava cada vez mais para o eixo dos usos linguísticos, para o trabalho com a materialidade linguística presente nos textos, sob a perspectiva da linguagem como interação.

Esse último e atual estágio da linguística é o defendido pelo documento, que rechaça a possibilidade de um trabalho meramente taxonômico que repita as “práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais” (p. 22). Em suas orientações, o discurso do documento procura se afastar do formalismo e avançar em direção à visão de linguagem como uso e interação. É, pois, o eixo uso-reflexão-uso que deve orientar todo o trabalho de ensino de língua materna no Ensino Médio, assim como no Ensino Fundamental. Tendo tais princípios como pano de fundo, o documento discute, concretamente, alguns procedimentos, sempre partindo de um texto, que passa a ser considerado a unidade linguística básica de ensino-aprendizagem. Vejamos o caso da piada abaixo:

Sequência 5 – OCEM

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:
– Firme, vô?
– Não, fio, Sívio Santos (OCEM, 2006, p. 22).

À guisa de exemplificação, o documento mostra como o trabalho escolar com um tal texto pode envolver várias dimensões de conhecimento, justamente aquelas dimensões que, na década de oitenta, estavam sendo construídas e, por isso, “faziam falta ao discurso da linguística” e ao discurso do ensino de língua que dele se servia.

As primeiras dimensões a serem consideradas são a textual e a sociopragmática que permitiriam perceber e explorar o gênero discursivo em questão (a piada) bem como a esfera de comunicação pressuposta pelo texto – a esfera familiar – que autoriza protocolos interacionais menos tensos. Esse trabalho focalizaria os desencontros interacionais entre as personagens da piada em nível

das funções comunicativas: o neto cumprimenta o avô, usando um registro linguístico próprio de sua faixa etária, e o avô interpreta seu enunciado não como um cumprimento, mas como uma pergunta para informar o programa de TV que ele estava vendo. O que teria levado a esse equívoco seria, por um lado, o não reconhecimento da forma usada pelo neto para cumprimentar alguém (um choque de gerações) e, por outro, a homonímia existente no léxico da variedade linguística falada pelo avô entre o adjetivo “firme” e o substantivo “firme” (filme).

Em seguida, seria a vez de explorar a dimensão cognitivo-conceitual, ou seja, os conhecimentos de mundo – o que é um avô; quem é Sílvio Santos e o que ele representa para a TV e a cultura brasileira hoje; qual a relação que o campo mantém com a cidade hoje; que meios de comunicação alcançam o campo etc.

Finalmente, seria considerada a dimensão linguística. No caso dessa piada, destacam-se os conhecimentos sociolinguísticos que permitem o reconhecimento da variedade de fala característica de certas localidades do interior do país, conhecida como dialeto caipira. Essa variedade é evocada no texto pelos fenômenos do rotacismo (transformação do som de “l” em “r”) e do ieísmo (transformação de “lh” em “i”).

Nesse texto, deparamo-nos com o encontro entre as variedades caipira e urbana e os modos de falar do idoso e do jovem. E o trabalho a ser realizado com os conhecimentos linguísticos não estaria centrado nas variedades em si mesmas, mas no modo como são agenciadas para a construção dos significados num texto do gênero piada que faz rir justamente explorando o efeito surpresa, provocado pela condensação de sentidos na palavra “firme” e pelo deslocamento do ato de cumprimentar para o ato de perguntar. Para o neto, dizer “Firme, vô?” significava cumprimentar o avô mediante uma pergunta protocolar sobre seu estado de saúde, equivalente a “Tudo bem, vô?”. Mas o avô tomou outro rumo, mal-interpretando o ato de comunicação e o tópico da conversa, não fornecendo a resposta esperada (“Tudo bem” ou “Mais ou menos” ou “Nada bem” etc.) e passando do tema “estado de saúde” para o tema “programação de TV”.

A piada nos faz rir dos equívocos cometidos por uma pessoa caipira e idosa, reafirmando, assim, a vocação conservadora (leia-se purista) do humor no modo de significar as diferenças no interior de uma mesma língua. Não sem razão, as OCEM observam que “a piada aborda, de forma que *pode até ser tomada como preconceituosa*, as diferenças socioculturais. Essas diferenças são abordadas em

relação ao duplo “erro” do avô: na pronúncia e no plano interacional, na medida em que ele não reconhece o ato de fala efetivamente intencionado pelo neto” (p. 26). Quer dizer, a maneira como a piada significa as diferenças linguísticas e socioculturais é recusada, embora não o seja de forma contundente, como nos faz crer o trecho em itálico. A idéia de preconceito linguístico é lembrada no enunciado não por acaso, ou como um complemento, mas como um ponto-chave a ser destacado para ser, em seguida, rejeitado. O trabalho com textos que tais não pode se furtar a discutir a perversidade que corre sob a aparente inocência daquilo de que rimos nas piadas.

Nessa perspectiva, a materialidade linguística seria vista como constitutiva dos sentidos do texto e não como mero veículo. As OCEM recomendam, portanto, um trabalho com os conhecimentos linguísticos “no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica” (p. 30).

3.4 O PNLEM e os sentidos em torno da heterogeneidade do português

O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, instituído em 2004 pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE tem por função avaliar e selecionar as obras didáticas destinadas aos alunos do Ensino Médio, a serem incluídas num catálogo endereçado aos professores para nortear-lhes a escolha do livro a ser adotado. As obras didáticas incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio devem mostrar-se coerentes com os objetivos gerais do Ensino Médio, estabelecidos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96). Assim,

Sequência 1 – PNLEM

as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceito de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno

para um exercício profissional específico ou para ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo (PNLEM/2007, p. 33-34).

Para constar no Catálogo do PNLEM, uma obra didática de língua portuguesa deve se enquadrar em vários requisitos que vão desde disposições gráficas a aspectos relacionados à coerência com leis educacionais, bem como com as disposições pedagógicas do PCNEM. As obras submetidas à análise são avaliadas segundo critérios de eliminação e qualificação. Dentre os critérios de eliminação, consta que “Será eliminado o livro didático que não respeite as diversidades linguísticas e culturais”. Na ficha de avaliação das obras, por sua vez, há um item inteiro (3.1) dedicado à análise da concepção de língua. Portanto, quem quer ter seu livro recomendado pelo Programa e adquirido pelo MEC para distribuição gratuita nas escolas públicas não pode fazer vista grossa a esse critério.

Nesta seção, vamos nos dedicar à análise do item 3.1 da Ficha de Avaliação do PNLEM/2008, bem como das resenhas de dois livros recomendados constantes do Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – Língua Portuguesa. Os livros são: “Português: de olho no mundo no trabalho” de Ernani Terra e José de Nicola e “Português: língua e cultura” de Carlos Alberto Faraco. A escolha de tais resenhas deve-se ao fato de os dois livros serem objeto de análise no quarto capítulo. Tanto em relação à ficha quanto em relação às resenhas, o recorte dos enunciados para integrar o *corpus* discursivo teve por base a tematização da concepção de língua com destaque para a interpretação do fenômeno da diversidade linguística no português.

3.4.1 Efeitos de sentido veiculados pela ficha de avaliação das obras

Na ficha de avaliação do Catálogo, no sub-item 3.1, intitulado “Conceitos gerais” (p. 131), parte do item 3 (Conhecimentos Linguísticos), deparamo-nos com as seguintes perguntas fechadas, seguidas, cada uma delas, pelas opções de resposta () *sim* e () *não*, sendo que as repostas afirmativas podem ser graduadas em () *ótimo*, () *bom*, () *suficiente* e () *insuficiente*.

Sequência 2 – PNLEM

- a) *A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem?* () sim () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- b) *A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural?* () sim e () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- c) *A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso?* () sim e () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?* () sim e () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- d) *A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?)* () sim e () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- e) *A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas?*
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
- É avaliada negativamente?* () sim e () não
() ótimo () bom () suficiente () insuficiente
(PNLEM, 2008, p. 131)

Podemos observar que, neste item, a ficha busca avaliar a posição, os gestos de interpretação dos enunciadores dos livros didáticos, por assim dizer, quanto a: “língua”, “gramática”, “norma”, “variação linguística”. Nas perguntas de (a) a (e), percebemos, ainda que de forma implícita, um embate entre duas posições semânticas, uma batizada pelo discurso linguístico, outra pelo discurso gramatical.

Nesse conjunto de questões, quem dá o tom é o discurso linguístico, que é o discurso agente, e, por isso mesmo, mantém a voz gramatical – discurso paciente – ressoando sub-repticiamente no avesso dos enunciados sob a forma de implícitos. Assim, o trabalho interpretativo demanda um ir e vir entre o Mesmo e o Outro. Com Maingueneau (2008, p. 38), diríamos que tais enunciados (tais perguntas) “têm um ‘direito’ e um ‘avesso’ indissociáveis: deve-se decifrá-los sobre seu ‘direito’ (relacionando-os a sua própria formação discursiva), mas também sobre seu ‘avesso’, na medida em que estão voltados para rejeição do discurso do Outro”. Afinal, como afirma o autor, “o Mesmo não polemiza a não ser com aquilo que se

separou à força para constituir-se, e cuja exclusão reitera, explicitamente ou não, através de cada uma de suas enunciações” (idem, p. 118).

Na pergunta (a) *A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem?*, funciona, na condição de pressuposto, a afirmação de que a língua comporta duas dimensões: uma estrutural e outra sociocomunicativa, sendo a primeira relativa à forma e a segunda relativa ao uso. A leitura em conjunto dos documentos oficiais neste capítulo tem revelado que o sistema semântico criticado/vigiado é o do discurso gramatical, que privilegia o estudo das *estruturas* em detrimento dos *usos* linguísticos. Valorizar uma concepção de língua em sua dimensão puramente estrutural não é mais uma conduta bem vista ou mesmo admissível entre aqueles que se filiam ao discurso linguístico. Pelo contrário, a orientação em voga é aquela que considera a língua em sua dimensão sociocomunicativa, que concede primazia ao uso e não à forma e que subordina o estudo da forma ao dos usos da língua. Portanto, a pergunta (a), ao mencionar explicitamente as duas dimensões, patenteia a posição favorável ao discurso linguístico e, implicitamente, diz que o Outro discurso, do qual se aparta, ‘só contempla a dimensão estrutural’.

Na questão (b) *A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural?*, a ficha de avaliação não apenas pergunta se a *língua é dinâmica e variável*, mas o faz assumindo essa concepção em nível de pressuposto. Os semas ‘dinâmica’ e ‘variável’ se opõem aos semas ‘estática’ e ‘invariável’ que indiciam a posição do discurso gramatical que, nesse enunciado, ressoa abafado pelo discurso linguístico. Quer dizer, a ficha significa a língua de acordo com a grade semântica do discurso linguístico, subsumindo que a língua ‘varia sincronicamente’ de acordo com fatores extralinguísticos (*sistema adaptável ao contexto sociocultural*) e ‘muda diacronicamente’ (*é dinâmica*), posição que contrasta com a grade semântica do discurso gramatical que defende a ‘unidade’ e a ‘homogeneidade’ da língua na sincronia independentemente do contexto e a ‘conservação’ na diacronia. Sob esse viés interpretativo, a variação e a mudança são avaliadas como indesejáveis, como erros.

A questão (c), em estreita ligação com a questão (b), subdivide-se em duas alternativas: (1) *A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso?* e (2) *É considerada um*

conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?, ambas tematizando as concepções de gramática em jogo no espaço interdiscursivo recortado para estudo. A primeira parte da pergunta faz-se sob o signo do discurso linguístico, assumindo que a gramática é um sistema de regras variáveis em função das ‘diversas situações de uso’, com o discurso gramatical contido em segundo plano, ou melhor, nos bastidores. A segunda alternativa de interpretação da gramática também se faz sob o signo do discurso linguístico, contudo mediante uma alusão explícita ao modo de o discurso gramatical significá-la – a gramática como ‘um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente em qualquer situação’. A plasticidade da primeira concepção de gramática contrasta com a rigidez da segunda. Fica-nos evidente que a ficha reivindica, como legítima, a primeira posição acerca do que seja gramática, inscrita na primeira parte da pergunta, e rejeita a segunda, inscrita na parte final da questão. Caso a obra avaliada trabalhe a gramática “incondicionalmente” como um conjunto de regras prescritivas, ela será alvo de restrições no Catálogo do PNLEM ou mesmo poderá ser dele excluída, já que um dos critérios de corte, aplicável a todas as áreas de conhecimento, é a presença de falhas conceituais graves quanto aos conteúdos. Diante de uma concepção descritiva (leia-se científica) de gramática como “um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso”, a concepção prescritiva é lida como um modo equivocado, não-científico, de concebê-la. Segundo a posição assumida pelo PNLEM, o discurso gramatical é forçado a rever-se no que tange ao modo de significar gramática, indo das regras prescritivas incondicionais para as regras de funcionamento relativas às diversas situações de uso da língua.

Na questão (d) *A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?)*, ocorre o mesmo rechaçamento da posição normativa legitimada pelo discurso gramatical. O que está em jogo nessa pergunta é o modo de conceber norma: como ‘padrão de uso’ (aquilo que é normal, em termos de frequência estatística, numa comunidade social) ou como ‘padrão normativo’ (aquilo que deve ser obedecido pela comunidade social em qualquer circunstância). No primeiro caso, há normas, no plural. No segundo caso, há a norma padrão e tão somente ela, confundida com a própria língua. A norma padrão do português, por exemplo, constitui, no discurso gramatical, um ideal de

língua que não corresponde nem mesmo às normas efetivamente observadas na fala/escrita real dos cidadãos brasileiros urbanos, bem letrados e socioeconomicamente privilegiados, identificados como falantes da norma culta do português brasileiro pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta)¹⁰. Quer dizer, à norma linguística se adjungem os predicados ‘concreta’ ou ‘ideal’. É essa dissensão quanto ao modo de significar norma que emerge no enunciado da pergunta (d). Como quem dá o tom é o discurso linguístico, a pergunta enseja uma compreensão da ‘norma’ como ‘padrão de uso’, atestado nas variedades concretizadas socialmente. A segunda parte da pergunta parece admitir a compreensão da ‘norma’ como ‘padrão normativo’, como norma idealizada e não concretizada socialmente, desde que esse não seja considerado o sentido exclusivo para norma. Todavia, o termo “idealizada” é investido de um sentido negativo, derivando para o sentido de ‘irreal’, quer dizer sem evidência empírica, como quer a ciência linguística. Essa pergunta reitera o posicionamento do PCNEM+, como podemos ver no seguinte enunciado:

Sequência 6 – PCNEM+

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (PCNEM+ 2002, p. 76).

Essa é a idéia-chave oriunda da linguística e difundida pelos documentos oficiais para o trabalho com a língua materna nas escolas. Ela é a síntese do novo discurso que deve ser veiculado nas obras didáticas em lugar do rejeitado normativismo exclusivista. Assim, as obras que insistem em trabalhar com a norma em sentido “ideal” periclitam a encalhar, “enquanto outra produção vai ao zênite” (MAINGUENEAU, 2008, p. 43). Para concorrerem com chance de êxito na disputa por uma fatia do mercado do livro didático, os autores são obrigados a ajustar-se ao novo discurso.

A questão (e) também subdivide-se em duas: (1) *A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas?* e (2) *É avaliada negativamente?*. Na primeira parte da pergunta funciona como pressuposto, originário do discurso linguístico, o sentido de que “a variação é uma propriedade das línguas naturais”,

¹⁰ O Projeto NURC foi iniciado em 1970 (e até hoje está em desenvolvimento), sob a coordenação de Ataliba T. de Castilho, com o objetivo de investigar cientificamente as variedades prestigiadas do português brasileiro.

que, por sua vez, recalca o pressuposto, originário do discurso gramatical, de que “a variação é uma impropriedade das línguas naturais”. Portanto, a resposta esperada para a primeira pergunta, seria: “Sim”. Uma obra que tivesse esse quesito avaliado negativamente seria destoante em relação às orientações do PCNEM+, pois o conceito auferido por esse documento é o de que a variação linguística é uma característica natural das línguas que deve ser respeitada: “Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas (PCNEM+, 2002, p. 75). Aliás, “o desrespeito às diversidade linguísticas e culturais”, como vimos no início desta seção, é um critério para exclusão da obra do rol das recomendadas pelo PNLEM. Assim, para a segunda parte da pergunta, que traz à tona a questão do preconceito, a resposta deve ser “Não”. Todos os documentos aqui analisados são contundentes ao defenderem uma educação que forme cidadãos despidos de preconceitos em relação a qualquer espécie de diversidade (étnica, racial, religiosa, cultural, linguística, de gênero, de orientação sexual etc.) e prezem o diálogo, o respeito e a convivência com o outro.

3.4.2 Efeitos de sentido veiculados pelas resenhas das obras escolhidas

Vejamos, então, as resenhas avaliativas das obras de Ernani Terra e José de Nicola *Português: de olho no mundo do trabalho* (**obra 1**) e Carlos Alberto Faraco *Português: língua e cultura* (**obra 2**), ambas constantes do Catálogo do PNLEM. Balizamos os recortes dos enunciados pelas questões do subitem 3.1, analisadas na seção acima. Mais precisamente, buscamos as repostas dadas a tais questões no escopo das resenhas das duas obras:

Sequência 3 – PNLEM

<i>Questão A: A concepção de língua contempla as dimensões estrutural e sociocomunicativa da linguagem?</i>

Obra 1 → A noção de língua que a obra apresenta enfatiza o aspecto estrutural, <i>embora</i> não deixe de considerar sua dimensão sociocomunicativa (p. 62).

Obra 2 → A concepção de linguagem adotada pela obra é explicitada no

Manual do Professor (cf. p. 5: “conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais e escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados”).

Como podemos depreender dos enunciados acima comparados, a obra 1 significa a linguagem, pelo viés do discurso gramatical, como *estrutura*, fazendo, contudo, alguma concessão, como sugere o conector “embora” usado na resenha, ao discurso linguístico que, além e sobre a dimensão estrutural, destaca a dimensão sociocomunicativa da linguagem. Já a obra 2 o faz pelo viés interacionista que põe em primeiro plano as múltiplas práticas languageiras realizadas por sujeitos historicamente situados.

Sequência 4 – PNLEM

Questão B: “A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, como um sistema adaptável ao contexto sociocultural?”

Obra 1 → É louvável o reconhecimento, no entanto, da variedade de normas, evidenciada pela referência a certos usos da língua, como o de advérbios com sufixo diminutivo, de valor superlativo (“cedinho”), ou a repetição de advérbio como estratégia de intensificação (“cedo, cedo”) (p. 62).

Obra 2 → A concepção de língua contempla sua natureza dinâmica e variável, entendida como um sistema adaptável ao contexto sociocultural (p.101-02).

Quanto à língua, a obra 1 alinha-se, semanticamente com o discurso gramatical, significando-a, maciçamente, como norma padrão. Contudo, a resenha aponta como “louvável o reconhecimento” de outras normas ligadas a certos usos da língua. A julgar pelos exemplos dados, a variação vislumbrada como possível e admissível por esse discurso é a estilística. A obra 2, por sua vez, é dita peremptoriamente alinhada com o discurso linguístico que significa a língua como dinâmica e variável segundo o contexto sociocultural.

Sequência 5 – PNLEM

Questão C: “A gramática é considerada um sistema de regras de funcionamento da língua, que toma forma nas diversas situações de uso? É considerada um conjunto de regras normativas a serem seguidas incondicionalmente, em qualquer situação?”

Obra 1 → Na seção *Gramática*, predomina uma postura normativa, com

observações pontuadas pelo verbo *dever* e similares, que indicam a preocupação em ensinar o padrão normativo, o que ocorre, sobretudo, nas recomendações relativas à colocação de pronomes oblíquos e à escolha de preposições. Nesses casos, não são consideradas as variantes consagradas socialmente (p. 62).

Obra 2 → [...] defende-se o estudo de conteúdos gramaticais de forma funcional, articulando as atividades reflexivas e a sistematização dos conceitos.

[...] a gramática é definida como um sistema de regras de funcionamento que toma forma nas diversas situações de uso (cf. pp. 264-265) (p. 98-102).

[...]Tendo em vista a proposta inovadora do livro, seria de esperar uma descrição do português menos arraigada à gramática tradicional, no que se refere à preocupação excessiva com classificações, tanto das palavras (cf. pp. 280- 293), quanto das sentenças (cf. pp. 299 a 333). Algumas vezes, propõem-se atividades que se limitam à aplicação de uma regra ou ao controle de uma categorização (cf. ex. pp. 229 - exercício 2 -, 288, 294, 318, 320, 326, 326, 336, 355, 363). Essa preocupação destoa da proposta geral, que visa ao “domínio das práticas socioverbais que são indispensáveis à vida cidadã” (cf. Manual, pp. 5-6) (p. 102).

Sobre o trabalho com a gramática, a resenha observa que a obra 1, por um lado, o faz segundo a grade semântica do discurso gramatical, assumindo uma postura marcadamente normativa que se materializa na superfície linguística pelo uso abundante de verbos da modalidade deôntica como “dever”, por exemplo. As regras gramaticais são categóricas e desconhecem “as variantes consagradas socialmente”. A obra 2, por outro lado, concebe a gramática, em companhia do discurso linguístico, como “um sistema de regras de funcionamento que toma forma nas diversas situações de uso”, quer dizer, como um sistema de regras variáveis. Porém, a resenha assinala uma derrapagem, inesperada em vista da “proposta inovadora do livro”, em direção ao discurso gramatical, pela “preocupação excessiva com classificações” morfossintáticas, assim como pelas “atividades que se limitam à aplicação de uma regra ou ao controle de uma categorização”. O enunciado reverbera um tom crítico à obra de Faraco no momento em que ela se aproxima/recai no discurso gramatical, posição que não deixa de entrar em contradição com o comentário feito à página 99 do PNLEM: “Trata-se, portanto, de um livro didático que revela uma proposta de estudos linguísticos cientificamente embasada e que consegue articular equilibradamente tradição e inovação”. Vemos, portanto, diante de uma verdadeira arena em que um discurso ora luta para recalcar a presença do Outro, ora fraqueja permitindo o retorno do recalçado.

Sequência 6 – PNLEM

Questão D: “A noção de norma contempla a concepção de variedade concretizada socialmente – padrão de uso? (Ou se refere exclusivamente à variedade idealizada socialmente – padrão normativo?)”

Obra 1 → *Convivem* uma descrição pertinente de “níveis de linguagem”, na primeira seção, e um tratamento da “norma culta” que, às vezes, deixa transparecer uma identificação (indevida) entre norma culta e “padrão formal culto”. Isso pode ser constatado nas pp. 304-305, em que se listam verbos cuja regência no “uso popular está em desacordo com a norma culta” (p. 62).

Obra 2 → Na obra, contempla-se a pluralidade de normas e de usos quanto a modalidades, registros e variedades, com ênfase nos textos escritos formais e nos literários, apresentando-se, com propriedade, os diferentes tipos de variação linguística (geográfica, social, contextual). Defende-se a necessidade de uma variedade padrão “como uma em meio às outras variedades” (cf. p. 165) e mostra-se, com base em “pesquisas sociolinguísticas recentes” (cf. p. 164), que as variedades sociais do português brasileiro não constituem unidades descontínuas, mas “*convivem* pelo país afora (por meio, inclusive, do rádio e da televisão) e se influenciam mutuamente” (id.) (p. 102).

No que diz respeito à concepção de norma adotada pelos livros, a resenha da obra 1 observa nela “conviver uma descrição pertinente de ‘níveis de linguagem’, [...] e um tratamento da ‘norma culta’”. É inevitável pensar que a forma verbal “conviver”, nesse caso, exala um sentido de “tolerância” em relação às outras normas. Além disso, observa uma “identificação (indevida)” entre “norma culta” e “padrão formal culto”, em que o termo “indevida”, ainda que entre parêntesis, quer dizer, mitigadamente, indicia que o avaliador/resenhador flagra os autores da obra 1 cometendo um equívoco conceitual que denota desconhecimento em relação aos saberes produzidos pela ciências linguísticas na contemporaneidade. Na resenha da obra 2, lemos que ela “contempla a pluralidade de normas e de usos quanto a modalidades, registros e variedades”, apresentando “com propriedade, os diferentes tipos de variação linguística (geográfica, social, contextual)”. Nesse enunciado, a expressão avaliadora “com propriedade”, que denota consistência de ponto de vista teórico, contrasta com a expressão “indevida”, usada para (des)qualificar a inconsistência quanto ao tratamento da norma na obra 1. Segundo a resenha, o autor da obra 2, embora admita que as normas e usos de uma língua são plurais, sublinha a “ênfase nos textos escritos formais” e “a necessidade de uma variedade padrão”, como que antecipando uma possível resposta para aqueles que,

reacionários, acusam, inadvertidamente, os partidários da linguística de pregar o vale-tudo da língua. Eis a posição da obra 2: tratar da “variedade padrão”, sim, mas sem deixar de lembrar que se trata de uma variedade “em meio às outras variedades”, quer dizer sem identificá-la com **a** língua. A resenha destaca ainda o diálogo e a sintonia da obra 2 com as “pesquisas sociolinguísticas recentes” acerca da fluidez entre as fronteiras que separam as variedades linguísticas, mostrando que “as variedades sociais do português brasileiro não constituem unidades descontínuas, mas *convivem* pelo país afora (por meio, inclusive, do rádio e da televisão) e se influenciam mutuamente”. Enfim, a obra 2 parece preencher inteiramente o quesito de que o português seja trabalhado no Ensino Médio como uma língua variável e dinâmica.

Sequência 7 – PNLEM

Questão E: “A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas? É avaliada negativamente?”

Obra 1 → Há *oportunas alusões* ao fenômeno da variação linguística, quando, por exemplo, são comentados “desvios” (e não “erros”) da gramática normativa e certos usos são classificados como “adequados” à situação de comunicação. A alternância dos pronomes tu/você e a variação dos pronomes dos casos oblíquo/reto na expressão do objeto direto são alguns dos temas postos em discussão (p. 62-63).

Obra 2 → A propriedade com que o autor trabalha a variação linguística, incorporando resultados de pesquisas atuais, demonstra seu compromisso com a concepção atualizada dos usos linguísticos. Isso se reflete no ensino dos conhecimentos gramaticais, em que as atividades propostas – que evidenciam a necessidade de o professor construir os conteúdos em conjunto com o aluno – desconsideram o mero normativismo. Essa opção se configura como a negação explícita da “cultura do erro” e como o reconhecimento da necessidade de “demolir os preconceitos” linguísticos (p. 98).

Conforme a resenha, na obra 1 “Há *oportunas alusões* ao fenômeno da variação linguística”. Isso equivale a dizer que a “variação linguística” não é uma linha mestra de trabalho com a língua, mas um tema “ocasional”, “marginal”, no contexto da obra, provavelmente incorporado para driblar as exigências do Edital do PNLEM e evitar seu descarte do Catálogo. Como tema imposto pelos critérios de exclusão, a variação linguística não pode ficar de fora, mas é custosamente compatível com o sistema de restrições globais do discurso gramatical. Por isso, é integrada por ele, mas marginalmente (MAINGUENEAU, 2008, p. 83). A substituição

do termo “erro” pela forma eufêmica “desvio” revela o mal estar de um sujeito dividido entre dois modos de significar a língua, confrontado incisivamente pelo Outro, que tem derribado os pilares da crença em uma forma linguística única. De acordo com Mainueneau (2008, p. 114), “um discurso não é abandonado porque um texto lhe aplicou um golpe fatal, mas porque alguma coisa abalou tudo o que o sustentava silenciosamente, e a crença se transferiu para outros lugares”. O índice mais claro de que o discurso gramatical se incomoda com a presença do discurso linguístico é a troca dos termos “certo/errado” por “adequado/inadequado”, que, inúmeras vezes, não passa de uma troca de significantes. Quer dizer, deslocados do discurso linguístico para o gramatical, os termos se revestem de um efeito de sinonímia em relação àqueles de certo/errado. Já a obra 2 é avaliada positivamente no quesito “tratamento da variação linguística”, pois, assumindo a perspectiva do discurso linguístico, desconsidera o “mero normativismo”, nega a “cultura do erro” e reconhece a “necessidade de demolir preconceitos linguísticos”.

A obra 2 é considerada “uma proposta inovadora” que incorpora com “propriedade” e “compromisso” “resultados de pesquisas atuais” no que tange aos “usos linguísticos”. A “inovação” é aclamada pelo documento e contrapõe-se à tendência da tradição em “manter” seu antigo modo de análise, o que, apesar de tolerado, é desencorajado pelo documento. A não-incorporação dos conhecimentos linguísticos pela obra 1 não é alvo de uma refutação explícita, mas é possível observar uma avaliação destacadamente positiva, quando ela se aproxima da ótica linguística, e outra negativa, quando ela se restringe à ótica gramatical que chega a ser responsabilizada por “alguns enganos”, ou seja, a ser vista como fonte de incorreções conceituais, como podemos atestar no recorte abaixo:

Sequência 8 – PNLEM

A obra adota uma ótica mais inovadora e atualizada na primeira seção, devido ao diálogo consistente com as propostas da Linguística Textual, e uma perspectiva mais tradicional nas demais seções.

[...]

No que se refere aos conceitos linguísticos, alguns enganos podem ser atribuídos à opção teórica pela abordagem tradicional, que implica a não-consideração de resultados de pesquisas linguísticas (p. 57-63).

No trecho acima, percebemos que é mais fácil para a obra 1 incorporar os conhecimentos produzidos pela Linguística Textual do que aqueles sobre variação linguística produzidos pela Sociolinguística, isso porque o trabalho com os textos nunca foi uma área típica da tradição e, portanto, não haveria uma identidade a ser preservada nesse quesito. Daí decorre o sentido do enunciado do PNLEM (p. 59) que afirma a existência de um “diálogo consistente com as propostas da Linguística Textual, e uma perspectiva mais tradicional nas demais seções”.

A perspectiva de sentido assumida pelo PNLD para significar língua (norma, gramática e variação) é a do discurso linguístico, favorável à inovação. Por isso mesmo, no universo da obra 1, alinhada com o discurso gramatical, as aproximações com a inovação são louvadas e, no universo da obra 2, alinhada com o discurso linguístico, as recaídas na tradição são esconjuradas.

3.5 Em resumo

Atualmente no campo das Letras duas vertentes discursivas se digladiam na abordagem/interpretação do fenômeno linguístico da variação: a posição gramatical e a posição linguística. O discurso dos documentos oficiais, no que tange às orientações para o trabalho com a língua materna em sua existência plural, não existe por si só, a despeito de sua posição assumidamente linguística. À medida que se afasta da orientação tradicional, sua voz inevitavelmente filia-se a um discurso segundo, incompatível com o discurso primeiro, desferindo-lhe críticas e acusando-o de equívocos, mas sem poder dissipá-lo, pois, contemporaneamente, o discurso segundo ainda vive uma fase de constituição em que não pode ignorar a existência do Outro disputando a melhor interpretação das variedades de português não coincidentes com a norma padrão. Sequer somos capazes de imaginar um tempo em que a voz da gramática tenha recuado para a periferia do campo das Letras e algo possa ser dito acerca das formas várias de uma língua sem que ela ressoe!

Quer dizer que esses enunciados têm um “direito” e um “avesso” indissociáveis: deve-se decifrá-los pelo lado “direito” (relacionando-os a sua própria formação discursiva), mas também por seu “avesso”, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro.

(Maingueneau, 2008)

Capítulo IV

Heterogeneidade do português: posições discursivas em livros didáticos

Introdução

Iniciamos nossa análise realizando uma varredura dos dois livros didáticos em busca de enunciados que tematizassem, de uma forma ou de outra, a heterogeneidade do português. Os vários excertos que integram o *corpus* provêm do Manual do Professor, de exercícios, de comentários dos autores, de textos selecionados pelos autores, ou seja, do material que compõe as obras.

Observemos os seguintes enunciados extraídos do Manual do Professor das obras 1 e 2:

Obra 1

Lançado em 1995, este livro obteve imediata aceitação por parte do professorado de todo o Brasil. **Na época**, ele cumpria com competência a função de condensar todo o currículo do Ensino Médio num único volume, em linguagem acessível e objetiva. **De lá para cá**, o ensino no país sofreu uma profunda reformulação, estimulada, entre outras, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Atentos** ao novo cenário, reeditamos o volume. Ao lado de sensíveis mudanças de abordagem e de reestruturação de conteúdos no livro-texto, publicamos este livreto para o professor, que pretende ser um material de apoio para que você possa potencializar os conteúdos presentes no livro-texto e adequar suas aulas às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (TERRA & NICOLA, Manual do Professor, 2008, p. 3) [grifo nosso].

Obra 2

Há um consenso de que precisamos erigir **nossos** esforços no sentido de uma ampla renovação de **nossas** práticas de ensino em todas as áreas do Ensino Médio. No caso específico de Língua Portuguesa, o desafio é buscarmos adequar o seu ensino às novas circunstâncias, aproveitando os debates ocorridos **nos últimos vinte anos** e as propostas construídas nesse processo. É com essa perspectiva que estamos trazendo a público o **nosso** livro. Ele consolida tanto **nossa participação naqueles profícuos debates**, quanto **nossa prática de ensino** (FARACO, 2003, p. 3) [grifo nosso].

Conforme o Manual do Professor, a obra 1, lançada em 1995, passou por reformulações para adequar-se ao cenário de ensino de língua portuguesa dos tempos dos PCN, maciçamente alinhado com o discurso linguístico, como vimos no capítulo III.

O dêitico “na época” indica não só um tempo transcorrido cronologicamente, mas um tempo em que o discurso gramatical ainda predominava na sala de aula. Entretanto, “de lá para cá”, esse discurso é abalado pelos saberes outros, de forma que, após o acontecimento discursivo da publicação dos PCN, o retorno ao já-dito do discurso gramatical não pode ser feito exatamente como antes, com a confiança cega em seu próprio ponto de vista, já que agora a memória discursiva é alimentada também pelos enunciados do Outro. No enunciado da obra 1, os autores, em uma atitude passiva e do lado de fora, detêm-se a explicar que as mudanças em sua obra foram provocadas por uma “profunda reformulação” das propostas de ensino de língua portuguesa à qual eles estão “atentos”. Os autores da obra 1 falam das mudanças como se elas não lhe dissessem respeito, não se veem como parte delas. São autores de livros didáticos e pronto. Não se veem como parte da comunidade de Letras e linguística que viveu/está vivendo uma revolução paradigmática no modo de pensar a língua e seu ensino.

No enunciado da obra 2, o autor não só alude à ideia de que é preciso haver uma “ampla renovação” no ensino de língua portuguesa, como se inclui no grupo daqueles que a vem promovendo “nos últimos 20 anos”, em sintonia com os saberes urdidos pelas ciências linguísticas. As marcas dessa inclusão se patenteiam pela presença abundante do morfema número-pessoal [+mos] e do pronome adjetivo possessivo “nosso(s)” e “nossa(s)” na superfície linguística. A posição assumida pelo enunciador 2 é, pois, favorável às mudanças no ensino de língua. Originárias do discurso linguístico, elas são interpretadas positivamente, já que coincidem com um sistema de restrições semânticas de cuja formação o enunciador confessa ter participado: “ele consolida tanto *nossa participação* naqueles profícuos debates, quanto nossa prática de ensino”.

Diferentemente do enunciador 2, os enunciadores 1 restringem-se a dizer que “atentos ao novo cenário, reeditamos o volume”. Ao contrário do Outro, a situação de mudança para essa posição é desconfortável, não deixando de ser negativa,

como pode levar a crer o uso do adjetivo “atentos”, que resvala em sentidos como “precavidos”, “cautelosos”, “prevenidos” etc.

Os enunciados que seguem mostram mais claramente a relação de conflito estabelecida nesse espaço discursivo, marcado por uma posição gramatical que, à medida do possível, tenta manter sua identidade em meio aos ataques contundentes do adversário:

Obra 1

Sem dúvida, a língua é o sistema de signos mais amplo e complexo que serve à comunicação. Ela é capaz de abrigar linguajares variados e, **ainda assim**, cumprir sua função primordial. **E, por ser fundamentalmente instrumento de comunicação, é matéria concreta para atos de cooperação, oposição, tensão, interação.** Cada ato de fala é carregado de intencionalidade. Assim, é impossível separar o sistema de signos da possibilidade de construir significados com eles (TERRA & NICOLA, Manual do Professor, 2008, p. 8) [grifo nosso].

Obra 2

Entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); **ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias.** [...]
Nossa concepção recusa **esses olhares** que alienam a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados (FARACO, 2003, p. 5) [grifo nosso].

Nesses recortes, os enunciadores encarregam-se de uma tarefa importante para a área: definir sua concepção de “língua e linguagem”. O enunciado do discurso gramatical defende a concepção tradicional de língua/linguagem como sendo “fundamentalmente” instrumento de comunicação, ideia fortemente rebatida pelo discurso linguístico sob a acusação de ser uma tendência *reducionista* e *alienante*.

O enunciador do discurso linguístico não se contentou em apenas afirmar/esclarecer a sua concepção de linguagem, mas optou por atacar explicitamente e com veemência a Outra concepção, reduzindo-a a um simulacro deplorável – “Nossa concepção recusa esses olhares (gramatical, monumental, comunciativo e expressivo) que alienam a linguagem de sua realidade social

concreta” com a finalidade de enfraquecê-la e minimizá-la no espaço espaço discursivo em que disputa a posição dominante.

Por sua vez, para o discurso golpeado, termos linguísticos como “sem dúvida” e “fundamentalmente”, usados para realçar a adesão à concepção instrumental de língua, promovem efeitos de sentido de credibilidade em relação à posição defendida. A defesa de uma posição é uma estratégia de preservação de identidade, sem a qual a vida de um discurso corre risco de fenecer. Assim, permanecer em sua posição “original” é sobreviver no espaço com a possibilidade de defender-se e golpear o Outro.

Abordaremos primeiramente a obra 1 e em seguida a obra 2.

4.1 Análise da obra 1: “Português: de olho no mundo do trabalho”

Um discurso historicamente estabelecido nunca está totalmente voltado para o futuro, de forma a se desprender por completo de suas práticas passadas. O discurso gramatical é um sítio semântico sócio-histórico-ideológica milenarmente sedimentado, e isso significa muito na constituição de seus próprios enunciados e também na constituição dos enunciados do Outro. A principal característica de uma memória discursiva é a possibilidade do retorno ao já-dito, do retorno ao Mesmo, pois “O discurso demanda Tradição e cria sua própria tradição, sendo o essencial poder dizê-lo como ele já foi dito, inscrever sua enunciação nos traços de uma enunciação anterior” (MAINGUENEAU, 2008, p. 116-17).

Desde o início do século XX, a formação discursiva gramatical, a despeito de sua tradição, começa a ter seus tentáculos abalados pelos saberes construídos pela linguística. Contudo, o discurso gramatical ainda não recuou para a periferia. Quer dizer, a polêmica entre o discurso gramatical e o discurso linguístico, uma polêmica de envergadura, ainda está na ordem do dia. Para seguir sobrevivendo, o discurso gramatical, um discurso primeiro, se apropria de alguns signos do discurso linguístico, o discurso segundo, como se estivesse se renovando. Vejamos como isso se dá:

NEM CERTO, NEM ERRADO: ADEQUADO!

A primeira gramática da língua portuguesa foi publicada em Portugal, no ano de 1536. Reflexo do momento histórico – a Europa vivia o auge do movimento renascentista –, apresentava um conceito clássico de gramática: “a arte de falar e escrever corretamente”. Em outras palavras: só falava e escrevia bem quem seguisse o padrão imposto pela gramá-

tica normativa, o chamado nível ou padrão formal culto. Quem fugisse desse padrão incorria em erro, não importando o que, para quem e para que se estava falando. Qualquer que fosse o interlocutor, o assunto, a situação, a intenção do falante, era o padrão formal culto que deveria ser seguido.

Hoje, entende-se que o uso que cada indivíduo faz da língua depende de várias circunstâncias: do que vai ser falado e de que forma, do contexto, do nível social e cultural de quem fala e de para quem

22 PRODUÇÃO DE TEXTOS

se está falando. Isso significa que a linguagem do texto deve estar adequada à situação, ao interlocutor e à intencionalidade do falante.

Voltemos ao texto de abertura deste capítulo. As falas do jogador de futebol são inadequadas ao contexto: a seleção vocabular, a combinação das palavras, a estrutura sintática e a frase extensa (releia, por exemplo, a terceira resposta do jogador, num único longo período) fogem da situação a que a fala está relacionada, ou seja, uma entrevista dada ainda no campo de jogo durante um programa esportivo. E o mais curioso é que o jogador tem nítida consciência de qual é a função da linguagem e de qual é o seu papel como falante, tanto que, ante a surpresa do entrevistador, passa do padrão formal culto para o padrão coloquial, mais adequado àquela situação:

“– Uma saudação para a minha progenitora.”
Tradução, em linguagem coloquial: “– Alô, mamãe!”



ção e combinação das palavras, pela adequação a um conjunto de normas, entre elas, a concordância, a regência, a pontuação, o emprego correto das palavras quanto ao significado, a organização das orações e dos períodos, as relações entre termos, orações, períodos e parágrafos.

O grande desafio que os dias de hoje impõem é você estar preparado para utilizar o nível de linguagem adequado à situação, ao(s) interlocutor(es). No entanto, é inegável que o padrão formal culto é o registro de prestígio social, via de regra exigido nas relações sociais de caráter profissional ou oficial (provas de concursos, cartas solicitando empregos, relatórios, etc.). É também a linguagem utilizada em editoriais de jornais e revistas; contratos; livros didáticos, científicos, de filosofia, sociologia, etc.

Lembra-se do poema de Carlos Drummond de Andrade, que abre o primeiro capítulo de gramática deste volume? Ele conclui que “o português são dois”: um que ele aprendeu na rua, na vida social; outro, o da escola, um mistério. Este é o desafio: saber os dois, sem que isso implique “falar bonito” ou “rebuscado”; saber quando usar um ou outro sem cair no esnobismo ou na vulgaridade. E mais: saber que, entre esses dois, existem muitos outros mistérios.

Recorte 1 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 22-23).

Arriscando-se a abordar o tema “falar e escrever corretamente”, secularmente o carro chefe do discurso gramatical, os autores rememoram o posicionamento categórico desse discurso, inscrito já na primeira gramática da língua portuguesa, (1536), definida como “a arte de falar e escrever corretamente”. O caráter absoluto das regras gramaticais que autoriza o julgamento em “certo e errado” se evidencia na tradução que vem em seguida “só falava e escrevia bem, quem seguisse o

padrão imposto pela gramática normativa, o chamado nível ou padrão formal culto”. Quer dizer, “certo e errado” em língua são perspectivas do passado remoto.

Clivados pelo discurso da linguística, os autores sentem-se, pois, constrangidos a evitar signos categóricos e estigmatizados como “certo e errado”, valendo-se da estratégia de tentar encerrá-los em “arquivos mortos”, à medida que se apropriam dos signos do discurso Outro, ainda que os leiam pelo sistema de restrições semânticas do discurso Mesmo, como veremos adiante. O título do texto “Nem certo, nem errado: adequado” é, portanto, a expressão cabal do enredamento interdiscursivo entre o discurso gramatical e o discurso linguístico no campo das Letras.

O dêitico “hoje” indica não só o tempo contemporâneo da enunciação, mas também o tempo histórico em que a linguística se constituiu, maculando o absolutismo da gramática de regras categóricas que ancorava o julgamento dos usos linguísticos em “certos” e “errados”. Depois da linguística, mesmo que em desalinho com seus postulados, torna-se difícil pronunciar tais termos, pela aura negativa que os circunda. Um discurso de longa duração e portentosa tradição, como o gramatical, não abandona facilmente seus principais signos de pertencimento, a não ser que algo o abale ao extremo e o coaja a portar-se como camaleão para preservar sua identidade. Os parcimoniosos “adequado e inadequado”, empregados pelos autores em lugar dos contundentes “certo e errado”, não são trocas motivadas pela convicção de quem está deixando de se identificar com um discurso para se identificar com outro, mas dispositivos para manter-se na cena, driblando aqueles que tendem para o discurso Outro.

Após estabelecerem sua posição no tempo “hoje” (o tempo de partilha do espaço com o discurso linguístico) e municiarem-se do conceito de “adequação”, os autores falam a respeito daquilo que eles chamam de “o grande desafio que os dias de hoje impõem”, ou seja, saber “utilizar o nível de linguagem adequado à situação, ao(s) interlocutor(es)”. Contudo, o que segue no enunciado não são comentários sobre as variedades e seus usos nas diversas circunstâncias, mas um retorno ao discurso gramatical, introduzido pelo conector adversativo “no entanto” que recobra o fato “inegável” de que “o padrão formal culto da língua é o registro de prestígio social, via de regra exigido nas relações sociais de caráter profissional ou oficial”. Nesse enunciado, podemos ouvir o simulacro que os espíritos gramatizeiros, frequentemente, fazem do postulado sociolinguístico da competência comunicativa,

segundo a qual um falante competente domina não apenas regras gramaticais, mas também regras de adequação ao contexto. A relativização das regras gramaticais é, comumente, interpretada como uma recusa do ensino da norma padrão, interpretação que não deixa de ressoar nesse enunciado.

O termo “inegável”, usado pelos autores para realçar a extensão do domínio do português padrão em comparação às demais variantes, evoca sentidos como “claro”, “manifesto”, “notório”, “patente”, “inquestionável” etc. A posição desse discurso – admitida ou não – é marcada, sobretudo, pela defesa da norma padrão. Porém, temeroso de usar os principais signos de controle ideológico “certo e errado”, pelo descrédito que paira sobre eles, o discurso passa a se valer de outros signos, talvez menos marcados, para exercer a mesma função. Afinal, “a restrição do universo lexical é inseparável da constituição de um território de convivência” (MAINGUENEAU, 2008, p. 81).

De acordo com o que Maingueneau postula sobre o primado do interdiscurso, podemos entender que um discurso procura interditar os enunciados do Outro. Mesmo que ele não o faça explicitamente, a rejeição pelo Outro está tão atrelada a ele quanto um avesso a um direito. O que caracteriza o direito do discurso gramatical, naquilo que o mantém – mesmo cindido nos “dias de hoje” – ligado ao seu passado é a sua autorização para proteger a norma padrão do português como a “inegável variante de prestígio social”.

Vejamos outros enunciados em que é possível detectar não só a manutenção desse princípio discursivo, na expressão “falar e escrever bem”, como a retumbância de seu eco em outras instâncias.

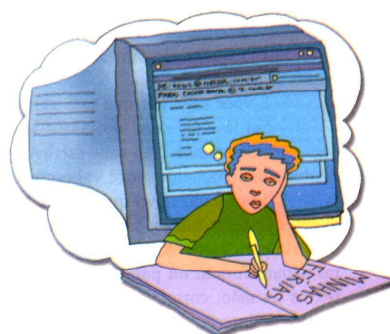
No trecho assinalado no recorte 2, logo abaixo, por exemplo, os autores, sem a cautela que os havia levado a se apropriarem dos termos “adequado e inadequado”, insistem no sentido de “escrever e falar bem” como sinônimo de “fluência no português padrão”, lançando mão de um argumento de autoridade – a matéria da edição 1725 da revista *Veja* – que se coloca como porta-voz de uma “preocupação” dos brasileiros. No enunciado destacado, há como que uma absolutização da “necessidade de fluência no português padrão nas interações sociais”. O advérbio “sobretudo”, que indica, pelo direito, as esferas comunicativas onde “a fluência no português padrão” é realmente necessária, admite, pelo avesso, a ideia de um português não fluente em outras esferas que não as do estudo, profissão e negócio. Quando pensamos em português não fluente, pensamos em português imperfeito,

errado etc., o que nos remete para o sentido de que o português é *um* e não uma *multiplicidade*, tese nuclear ao discurso gramatical. Os ecos do discurso linguístico parecem não ressoar num tal enunciado em que os autores se colocam atentos à voz da grande mídia:

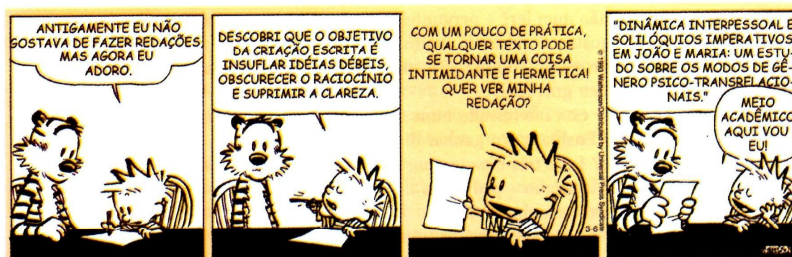
Texto 3

“ As escolas poderiam ensinar a escrever, mas não o fazem. Não que as aulas de redação sejam em menor número do que o desejado. O problema é que essa matéria é ensinada de forma errada, por meio de assuntos distantes da vida real. ‘Em vez de escrever redações sobre temas vagos, como ‘Minhas férias’ ou ‘Meu cachorro’, o aluno deveria ser adestrado nos diferentes gêneros da escrita: a carta, o memorando, a ficção, a conferência e até o *e-mail*’, opina o professor Luiz Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco. ”

Falar e escrever, eis a questão. In: *Veja*, 7 nov. 2001, p. 104-12.



Texto 4



Bill Watterson. *Calvin e Haroldo*.

Escrever e falar bem, atualmente, tem sido uma das maiores preocupações do brasileiro. Segundo a edição 1.725 de *Veja*, essa preocupação tem se dado, em grande medida, pela necessidade da fluência no português padrão nas interações sociais, sobretudo nos estudos, na profissão e nos negócios.

Considerando os textos, responda às questões de 1 a 4.

1. (Unifap-AP) Com base no texto 1, faça o que se pede.
 - a) Que conclusão você pode tirar, a partir do efeito de sentido provocado pelo seu título, a respeito do ato de escrever?
 - b) Retire dois argumentos que comprovem a sua conclusão.
 - c) Modificando os elementos verbais, em destaque, de forma que não haja alteração de sentido, reestruture o período “Quanto menos gente sabendo escrever, mais chance eu tenho de sobreviver”.
2. (Unifap-AP) Transcreva o parágrafo, do texto 2, em que se pode comprovar a tese de que os estudantes brasileiros lêem, mas não entendem o que lêem.
3. (Unifap-AP) Leia os textos 1 e 3 e faça o que se pede.
 - a) O que existe em comum, nos textos 1 e 3, com relação à postura comumente associada ao professor brasileiro?
 - b) De acordo com o texto 3, dê um sinônimo à expressão “adestrado”, utilizada pelo professor da Universidade Federal de Pernambuco.
4. (Unifap-AP) Escrever de forma “difícil” há muito vem permeando o imaginário do brasileiro de que escrever dessa forma é sinônimo de escrever bem. O texto 4 desconstrói, em parte, esse imaginário. Para isso, o autor da tira lançou mão de uma figura de linguagem. Qual foi a figura utilizada pelo autor para desconstruir o ideal da “boa escritura”?

No recorte 3, abaixo, novamente o assunto “falar e escrever bem”, reaparece. E, dessa vez, a revista *Veja* é a fonte do texto oferecido à leitura:

CARREGAR A BATERIA

Com o telefone desligado, carregue a bateria por 8 horas antes do seu primeiro uso. Use o telefone até que a bateria esteja completamente descarregada. Repita esse procedimento mais duas vezes, perfazendo um total de três ciclos de carga.

1. Conecte o carregador a uma tomada de corrente alternada.
2. Com o telefone desligado, conecte o cabo do carregador à base do telefone.

Se o telefone estiver ligado, os avisos **Carregador conectado** e **Carregando** aparecem. O indicador de carga da bateria (ou barra indicadora) aparece no visor e começa a oscilar. Se a bateria estiver completamente descarregada, as barras do visor podem levar alguns minutos para aparecer no visor.

3. Quando a barra indicadora parar de oscilar, a bateria estará carregada. Desconecte o carregador da tomada e do telefone.

Importante: Não deixe a bateria ligada a um carregador por mais de 72 horas, pois a carga excessiva pode encurtar sua vida útil.

Manual do usuário, 2002

▲ O texto acima é tipicamente instrucional (afinal, faz parte de um manual de instruções). Comparado ao texto anterior, percebe-se uma mudança no nível da linguagem (é mais formal e impessoal), não emprega explicitamente pronomes de tratamento e não emite juízos de valor (como “Fica feio.”). Observe que no corpo do texto instrucional encontramos seqüências explicativas, como, por exemplo, o segundo parágrafo do item 2 e a segunda oração da nota **Importante**, introduzida pela conjunção **pois** (notar a ausência de verbos no imperativo; a mensagem está centrada no referente e não no interlocutor).

POEMINHA SOBRE INSUFICIÊNCIA

Rapazinho
Estuda depressa
Pois burro aos trinta
É burro à beça

FERNANDES, Millôr. *Millôr Fernandes. Poemas*. Porto Alegre: L&PM, 1984. p. 65.

▲ Em textos poéticos, em romances (por exemplo, quando o narrador se dirige ao leitor ou no diálogo entre personagens), em canções populares, também podemos perceber seqüências injuntivas, como bem exemplifica o irônico “poeminha” de Millôr Fernandes.

PORTUGUÊS

Falar e escrever bem em português é uma habilidade valorizada entre executivos. Os profissionais que se expressam com clareza ganham a admiração dos colegas e têm mais chance de progredir na carreira. Por isso, os especialistas em recursos humanos **aconselham** retomar os estudos da **língua pátria** juntamente com as aulas de línguas estrangeiras.

Revista Veja, 15 dez. 1999, p. 197.

▲ Nesse artigo, embora não tenhamos os indicadores gramaticais que caracterizam a seqüência injuntiva (vocativos, verbos no modo imperativo, pronomes de segunda pessoa), percebemos a intenção de interferir no comportamento do leitor (observe que há toda uma argumentação que precede o “conselho” dos especialistas, justificando-o, tornando-o imperativo).

Palavras imperativas **105**

O recorte foi extraído do capítulo 17, intitulado “Palavras imperativas”. O capítulo versa sobre sequências injuntivas em diversos gêneros textuais de caráter instrucional. Entre os textos vários empregados para exemplificar o conteúdo gramatical central, encontra-se o trecho de uma reportagem de *Veja*, intitulado “Português”, que apesar de não apresentar as características linguísticas clássicas da injunção, é considerado como tal pelos autores pelo tom de aconselhamento de que se reveste. Nesse trecho, insiste-se na tópica de que “falar e escrever bem em português” é uma “habilidade valorizada entre executivos”. Uma vez mais se reafirma o sentido de que o português é *um*, agora designado pela expressão “língua pátria”.

Fora da jurisdição dos PCN e dos espaços onde circulam linguistas, o discurso gramatical pode dizer-se sem pruridos, recorrendo a seu vocabulário clássico, a exemplo da expressão “língua pátria”, investida de um sema positivo. Assim, o termo “língua pátria” não é uma criação fortuita da revista, nem é citada por acaso pelos autores da obra 1. Essa expressão, mal vista pelo Outro (aqui o discurso linguístico), é um verdadeiro signo de pertencimento do discurso gramatical e, durante muito tempo, foi usada em contextos que se referiam a uma concepção de língua *una*, em que a variação era renegada, como forma de adulteração da norma padrão, invariável para todo o sempre. Na designação “língua pátria” flui tanto o sentido de unidade da língua, que nos cega para todo o processo de variação e mudança que a caracteriza, quanto o sentido de que o Brasil é um país monolíngue, que nos faz cegos para as centenas de línguas indígenas anteriores ao português no território brasileiro bem como para as línguas africanas e de imigrantes. Além disso, o termo língua pátria parece carregar o sentido de uma identidade nacional, mais e melhor, de uma unidade nacional, sobrepondo-se a toda heterogeneidade linguística, cultural e social de que é feito o Brasil real.

Tais textos vêm bem a calhar ao discurso gramatical em seu atual estágio, pois, por meio deles, os espíritos mais conservadores dizem pela voz do outro o que ainda vai nas suas cabeças. Seria muito arriscado fazê-lo por conta própria. Daí recorrerem ao pequeno excerto da reportagem da revista *Veja* para fazerem a defesa da posição gramatical, sem que pareça que o fazem, já que a autoria é atribuída a outro.

Em outro recorte essa mesma expressão “falar e escrever bem” surge em uma questão proposta pelo ENEM, retomada pelos autores da obra 1:

CAPÍTULO 3

NÍVEIS DE LINGUAGEM


O TEXTO: *leitura* e *reflexão*

Reproduzimos, a seguir, questões do Enem que propõem uma reflexão sobre o uso da linguagem. Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, galera*, de Luis Fernando Verissimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

AÍ, GALERA

“Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo ‘estereotipação’? E, no entanto, por que não?

- *Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.*
- *Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.*
- *Como é?*
- *Aí, galera.*
- *Quais são as instruções do técnico?*
- *Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.*
- *Ahn?*
- *É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*
- *Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*
- *Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*
- *Pode.*
- *Uma saudação para a minha progenitora.*
- *Como é?*
- *Alô, mamãe!*
- *Estou vendo que você é um, um...*



Níveis de linguagem 21

Recorte 4 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 21).

No recorte 4, o enunciado explicativo da questão do exame procura esclarecer aos alunos em que consiste o “falar e escrever bem”. Tal competência requer “o conhecimento do padrão formal da Língua Portuguesa”, bem como o “saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo”. O termo “além de” responde pelo sentido de que “conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa” é uma condição primeira e indispensável. O “saber adequar a língua ao contexto discursivo” é uma condição segunda.

O posicionamento Outro surge nesse enunciado “abocanhando” parte de um domínio outrora exclusivo do discurso gramatical. Assim, “falar e escrever bem”, antes do discurso segundo significava “falar e escrever a norma culta”, mas com seu advento significa “**além de**” “falar e escrever a norma culta, usar a variedade adequada”.

A luta, em um espaço discursivo, nem sempre se mostra ruidosa na superfície linguística. De acordo com Maingueneau (2008, p. 35), “de fato, essas polêmicas explícitas não são um sintoma seguro, e podemos muito bem supor que a relação constitutiva é marcada apenas por poucos índices na superfície discursiva”. O simples enunciado do exame não demonstra nenhum conflito aparente entre as formações discursivas envolvidas, todavia encerra no nível constitutivo uma situação polêmica, indiciada pelo uso do conector “além de”.

No recorte 5, abaixo, no enunciado em destaque, a posição assumida pelos autores alinha-se com o discurso gramatical sem eufemismos, a ponto de o temido termo “correto” reaparecer para caracterizar o padrão formal culto, descrito como “a língua moderna no Brasil, em seu aspecto mais apurado”, tendo como referência modelar os “grandes nomes da literatura contemporânea” e os “editoriais dos principais veículos de comunicação do país”.

Mais uma vez, a responsabilidade do que eles dizem recai sobre “as várias instituições” e o que elas “consideram”, de maneira que aos autores resta um trabalho apenas de sublinhar o que é dito por outrem e alhures. Pôr na boca de outrem aquilo que gostaria de dizer é uma forma de evitar ataques do discurso segundo. De tal modo, o retorno à identidade reprimida pelo Outro é possibilitada por meio de uma manobra oportuna, através de um verdadeiro ricochete. Convictos da “verdade” do discurso gramatical, contra os “equivocos” do discurso linguístico, os autores procuram brechas para preservar seu espaço.

- **Capacidade de leitura** (quando a proposta de redação apresentar um texto – ou coletânea de textos – que forneça informações e perspectivas acerca do tema, será avaliada sua capacidade de leitura, ou seja, você deverá demonstrar que é um leitor crítico e atento).
- **Estrutura da frase e do parágrafo.**
- **Domínio da língua formal** (você deverá se expressar dentro dos padrões formais da língua, na sua vertente culta. Várias instituições consideram, como ponto de referência para determinação do que seja **correto** – a língua moderna no Brasil, em seu aspecto mais **apurado** – a produção dos grandes nomes da literatura contemporânea ou a linguagem de editoriais dos principais veículos de comunicação do país).
- **Convenções normativas quanto à acentuação e grafia de palavras.**
- **Pontuação.**
- **Coerência** (na dissertação, capacidade de relacionar argumentos e organizar as idéias de forma a extrair deles conclusões apropriadas; na narração, relacionar personagens e ações; na descrição, realizar um retrato particular e pertinente do ser descrito).
- **Coesão** (o texto deverá estar bem estruturado sintática e semanticamente).
- **Vocabulário** (serão avaliadas a adequação e a pertinência vocabular).
- **Correção, clareza, concisão e elegância** (em diversos vestibulares você encontrará questões com o seguinte enunciado: “O período abaixo foi redigido de cinco formas diferentes. Assinale a alternativa correspondente ao período que tem a melhor redação, considerando *correção, clareza, concisão e elegância*”. Evidentemente, esses quatro aspectos devem ser considerados em qualquer tipo de texto).

O ENEM E AS COMPETÊNCIAS

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado anualmente pelo Ministério da Educação para avaliar o ensino médio e que tem sua nota aproveitada na composição dos pontos dos principais vestibulares do país, deve ser entendido como parte de um processo mais amplo que pretende mudar o perfil da educação oferecida no ensino médio.

Respondendo às expectativas e exigências do mundo moderno e, ao mesmo tempo, enfatizando a formação da cidadania, essa mudança valoriza o domínio de **competências** básicas por parte do aluno e não apenas o acúmulo de informações, a simples memorização, a “decoreba”.

certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”.

Um documento do Ministério da Educação, ao discutir esse novo perfil do ensino médio, afirma: “As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem, no nível médio, indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos”. E conclui a idéia com uma pergunta-chave: “Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem?”.

Além de enfatizar o fundamental papel da linguagem, a pergunta final dá nome àquela seqüên-

Recorte 5 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 152).

No recorte 6, abaixo, os autores destacam as cinco competências avaliadas pelo ENEM na prova de redação, sendo a Competência 1 “o domínio básico da norma culta escrita”. A ordem das competências no quadro é reveladora por si só, demarcando a posição ainda hoje hegemônica do discurso gramatical no território escolar. Como vimos ao tratarmos da semântica global, um discurso se manifesta em diversos planos, inclusive pela disposição dos enunciados na página. Por mais neutra e inocente que possa parecer, a ordenação das competências revela o modo

– estável, ascendente ou declinante – como o discurso se encontra no espaço discursivo recortado.

Competência 1 – demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita	média nacional: 61,03
Competência 2 – compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo	média nacional: 52,99
Competência 3 – selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa da perspectiva assumida pelo produtor do texto em relação ao tema proposto	média nacional: 51,64
Competência 4 – construir argumentação consistente para defender seu ponto de vista	média nacional: 54,14
Competência 5 – elaborar proposta de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros	média nacional: 51,78

A teoria na prática

- (Ufes) Frequentemente, nas redações escolares, usa-se inadequadamente onde em lugar de em que. Considere os fragmentos de redações escolares abaixo e assinale a alternativa que contém o emprego adequado.
 - O Brasil é um país onde ainda se registra a existência de milhões de pessoas na condição de iletrados.
 - Este milênio vem em boa hora, num momento onde todos os povos fortalecem sentimentos de esperança por dias melhores.
 - Em nossos dias, é difícil ter um amor verdadeiro onde a pessoa possa apoiar-se e se dar bem na vida.
 - A preservação do emprego tornou-se a maior preocupação do trabalhador neste início de século, onde a baixa qualificação profissional aumenta a exclusão social.
 - A criança começa a frequentar a escola com seis ou sete anos. É uma idade maravilhosa onde ela ainda está descobrindo a vida e necessita de uma orientação.
- (FUA-AM) Reproduz-se abaixo, com adaptações, uma frase de Frei Betto. Assinale a que estiver mais bem redigida, considerando correção, clareza e concisão.
 - Possuir supérflua e exageradamente bens numa sociedade desigual e injusta, é no mínimo, uma ofensa a tantos que não tem sequer alimentos.
 - A tantos que carecem até de alimentos, numa sociedade desigual e injusta, é no mínimo, uma ofensa, possuir exageradamente bens que são supérfluos.
 - No mínimo é uma ofensa à tantos que necessitam de bens, como os alimentos, possuir exageradamente supérfluos numa sociedade desigual e injusta.
 - A posse exagerada de bens que são supérfluos é, numa sociedade desigual e injusta, uma ofensa, no mínimo, à quem não tem sequer alimentos.
 - Numa sociedade desigual e injusta, a posse exagerada de bens supérfluos é, no mínimo, uma ofensa a tantos que não têm sequer como se alimentar.

Ainda, no recorte 6, acima, sob a dominância do discurso gramatical, o sentido dos critérios de avaliação *adequado/inadequado* desliza para aqueles de *certo/errado*, como uma mera sinonímia. Embora a questão de vestibular 1 use o léxico do discurso linguístico, foi elaborada mediante o parâmetro de que apenas a norma padrão é *adequada* (leia-se *correta*). As formas outras – populares – são tratadas como verdadeiros intrusos no espaço da escrita escolar. Podemos observar que os termos *adequado/inadequado* valem como eufemismos de *certo/errado* e não como critérios de avaliação que reconhecem que o português é plural e que sua gramática comporta regras circunstancialmente variáveis. Quer dizer, deslocados de uma formação discursiva para outra, eles mudam de sentido, confirmando a tese da análise de discurso de que o sentido não é imanente às palavras. Na questão de vestibular 2, o princípio da *correção* novamente é o primeiro da lista para qualificar o que seja uma frase “bem redigida”.

No recorte 7, abaixo, podemos observar que o emprego do critério de *adequação*, no exercício 3, também deriva para aquele de *correção*. A *inadequação* consiste em um sentido ambíguo no enunciado provocado pelo uso do relativo “que” que tanto pode retomar anaforicamente o referente “doce” quanto “lanchonete”. Os autores propõem que o trecho seja reescrito de forma a torná-lo “mais claro”, de forma condizente com a abordagem do discurso linguístico. Entretanto, no exercício 5, ante a suposta “gravidade” das inadequações, os autores não se contêm e solicitam que as frases sejam “corrigidas”, reassumindo a posição categórica, conjunturalmente “evitada”, em que a gramática é concebida como “a arte de escrever e falar corretamente”. Vale observar que na questão 5, as alternativas a) e b) são absolutamente normais em situações de uso não monitorado da língua, bem com a alternativa e) faz parte do português rural ou urbano do português, mas tais normas são completamente desqualificadas como regularidades da língua, à medida que o comando do exercício pede para “corrigi-las”. Ora, corrigir é concertar/endireitar o que está errado/torto.

Texto para a questão 3.

**LIXEIRO É MORTO
POR PEGAR DOCE COM A MÃO**

“O lixeiro Olívio Martinho de Souza foi morto com dois tiros nas costas anteontem por ter posto a mão em um doce em uma lanchonete que não ia comprar. O assassino seria o dono da lanchonete Vinicius Gennari, 65, que, segundo a polícia, estava foragido até a noite de ontem.” (Folha de S.Paulo)

3. O texto acima apresenta pronome relativo empregado **inadequadamente**. ←
- Diga em que consiste essa inadequação;
 - Reescreva o texto, tornando-o mais claro.
4. “De meu país e de minha família tenho pouco a dizer. Maus-tratos e o passar dos anos me afastaram daquele e fizeram de mim um estranho para esta.” (Edgar Allan Poe)
- Os pronomes **aquele** (em **daquele**) e **esta** recuperam termos anteriormente expressos no contexto. A que termos tais pronomes se referem?
5. Reescreva as seguintes frases, **corrigindo-as** segundo as regras da norma culta. ←
- Convidei ela para a festa de aniversário.
 - Vi ele no cinema.
 - Deram o livro para eu.
 - Emprestaram o caderno para tu.
 - Receberam nós com muita atenção.

Recorte 7 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 244).

No recorte 8, abaixo, os autores, por meio de uma série de indagações, propõem que os alunos discutam sobre usos não-padrão, similares aos do exercício 5 do recorte 7. De modo marginal nos capítulos, os autores fazem referência ao que chamam de formas coloquiais, introduzidas sempre por meio do seguinte enunciado: “Em nosso dia-a-dia, é muito comum ouvirmos frases como”. Comentários dessa ordem funcionam com uma espécie de concessão ao discurso linguístico. O caso de coloquialidade exemplificado no recorte 8 refere-se ao uso de pronomes retos em vez de oblíquos que, salvo raras exceções, constitui o uso predominante entre os falantes de português brasileiro. Apesar de ser um traço comum, os gramáticos não dizem “em nosso dia-a-dia, é muito comum *usarmos*”, ou “é de *uso* muito comum”, e sim “é muito comum *ouvirmos*”, excluindo-se do grupo dos que assim falam/escrevem.

Devido à presença incômoda do discurso linguístico no espaço discursivo das Letras, por mais custoso que seja a um sujeito alinhado com o discurso gramatical,

ele não pode deixar de tematizar a questão das variedades de português, pois elas são abonadas pelos documentos oficiais que hoje regulam o ensino de língua materna no país. É, pois, obrigatório o livro didático tematizar a variação do português, mesmo que o faça por meio de simulacros, como o que podemos ler na alternativa (a) que, ao invés de tratar positivamente das especificidades da estrutura exemplificada, representativa do padrão coloquial, assinala que “A estrutura das frases acima *não corresponde* às normas da gramática normativa”, interpretando a diferença como falta.

Assim, posturas contundentes como a anterior (vide recorte 7, exercício 5), em que “declaradamente” pedia-se a “correção” da norma popular pela culta, são trocadas por expressões brandas, moles: “A estrutura das frases acima *não corresponde* às normas da gramática normativa”/“Em que situações (escritas ou orais) tais frases teriam de ser *adaptadas* às regras da gramática normativa?”. *Corrigir de acordo com as regras* da gramática normativa vira, nesse exemplo, *adaptar às regras* da gramática normativa.

Discutindo

a gramática

Em nosso dia-a-dia, é muito comum ouvirmos frases como:


Sim, claro, eu vi ela na festa.

Meus argumentos irrefutáveis convenceram eles.

Em pequenos grupos, lembrando da teoria vista no capítulo e resgatando seus conhecimentos como falantes nativos da língua, discutam:

- a) A estrutura das frases acima não corresponde às normas da gramática normativa. Por quê?
- b) No capítulo sobre níveis de linguagem, página 21, vimos que podemos distinguir em nossa língua um padrão coloquial e um padrão culto. Em que padrão se encaixam as frases acima? Por quê?
- c) Em que situações (escritas ou orais) tais frases seriam empregadas adequadamente? Justifiquem.
- d) Em que situações (escritas ou orais) tais frases teriam de ser adaptadas às regras da gramática normativa? Por quê?

Apresentem suas conclusões para a sala na voz de um representante do grupo.

Ver, na página 323, testes e questões de exames sobre o tema deste capítulo. 

244 GRAMÁTICA

Recorte 8 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 244).

Os recortes de 9 a 13 concernem aos tópicos “concordância e regência”, carros-chefe da chamada gramática normativa. Os enunciados explorados são

abundantes no uso da modalidade deôntica, para reforçar o caráter prescritivo da norma padrão. Vejamos:

	antecedente	sujeito	verbo
Fui	eu	que	falei.
Foste	tu	que	falaste.
Foi	o menino	que	falou.
Fomos	nós	que	falamos.

O sujeito é mais de um / mais de dois

Quando o sujeito é formado pelas expressões **mais de um**, **mais de dois**, o verbo deverá estar no mesmo número em que estiver o numeral dessas expressões.

Mais de **um** aluno **faltou**.
Mais de **dois** alunos **faltaram**.

Há, no entanto, dois casos em que a expressão **mais de um** exige verbo no plural:

- quando vier repetida: Mais de um aluno, mais de um professor **faltaram**.
- quando o verbo indicar reciprocidade: Mais de um atleta **cumprimentaram-se**.

Verbos dar, bater, soar indicando horas

Na indicação de horas, os verbos **dar**, **bater**, **soar** concordam normalmente com seu sujeito.

O relógio **deu** duas horas.
O sino da igreja **bateu** três horas.

Quando não está expresso na frase quem deu as horas, o sujeito é o número de horas indicado, com o qual o verbo deverá concordar.

	sujeito	adjunto adverbial	
Deu	uma hora	no relógio da igreja.	
	verbo		

	sujeito	adjunto adverbial	
Deram	duas horas	no relógio da igreja.	
	verbo		

Verbo com índice de indeterminação do sujeito

Quando o verbo vier acompanhado pelo índice de indeterminação do sujeito **se**, ficará obrigatoriamente no singular.

Precisa-se de digitadores.
Acredita-se em seres extraterrestres.
Trabalha-se em lugares poluídos.
Vive-se bem aqui.

Observe que, quando funciona como índice de indeterminação do sujeito, a partícula **se** está ligada a um verbo que não é transitivo direto.

Verbo com partícula apassivadora

Quando vier acompanhado da partícula apassivadora **se**, o verbo concordará normalmente com o sujeito expresso na oração.

	sujeito	
Vendem-se	uma casa de veraneio.	
	verbo	

	sujeito	
Vendem-se	casas de veraneio.	
	verbo	

Observe que a partícula apassivadora **se** está ligada a um verbo transitivo direto.

Verbos haver e fazer impessoais

O verbo **haver** (no sentido de existir, ou indicando tempo transcorrido) e o verbo **fazer** (indicando tempo transcorrido) são impessoais, isto é, não possuem sujeito. Devem, portanto, ficar na terceira pessoa do singular.

Havia sérios compromissos.
Fazia dez anos que ele não vinha a São Paulo.
Deve haver sérios compromissos.
Vai fazer dez anos que ele não vem a São Paulo.

Observe que, quando um verbo auxiliar se junta a um verbo impessoal, ele também fica no singular.

O verbo **existir** não é impessoal; possui sujeito e com ele deverá concordar.

	sujeito	
Existem	sérios compromissos.	
	verbo	

	sujeito	
Devem existir	sérios compromissos.	
	verbo	

Como se observa no recorte 9, acima, a posição prescritiva dos enunciadores se escreve com todas as letras. As “regras” são peremptórias, sem que haja

preocupações com a descrição das estruturas gramaticais. Nos casos de exceções, em que os verbos não “concordam normalmente” com seus respectivos sujeitos, a linguagem formal culta passa a “exigir” e até mesmo a “obrigar” que a concordância se faça de acordo com as regras impostas pela tradição. Tais marcas linguísticas revelam uma posição enunciativa hegemônica que procura firmar-se, bem como afastar a presença do Outro, não por meio de argumentos cientificamente embasados – o que para ela seria impossível, pois essa falta já foi preenchida pelo Outro –, mas através de um retorno ao já-dito, marcado por uma identidade autoritária, acima de tudo preocupada em dizer o que se “exige/obriga/deve ser” no uso da língua, agora sem referência ao contexto formal ou informal, ou seja, incondicionalmente.

Para firmar sua identidade e resistir ao avanço “ameaçador” do uso popular, massivo nos exemplos apresentados, o discurso gramatical precisa arriscadamente valer-se de sua arma mais antiga, perigosa e implacavelmente criticada pelo antagonista para defender-se. É justamente por isso que seus adeptos não se contentam em dizer que determinada frase “ficará no singular”, mas “ficará *obrigatoriamente* no singular”.

A polêmica faz com que um discurso introduza “o Outro em seu recinto para melhor afastar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 108). Nos casos que seguem, destacamos exemplos em que o Outro é diretamente introduzido nos enunciados do Mesmo como um aspecto negativo:

DEFINIÇÃO

Regência é a parte da gramática que trata das relações entre os termos da oração, verificando como se estabelece a dependência entre eles.

Observe as seguintes orações:

Jogamos futebol.

Gostamos de futebol.

Temos interesse por futebol.

Ao estudarmos os termos da oração, vimos que determinadas palavras (verbos, substantivos, adjetivos e advérbios) podem ou não exigir complementos, e tais complementos podem ou não vir introduzidos por preposições.

Nos exemplos acima, você pode observar que os verbos **jogar** e **gostar** exigem complementos. O primeiro sem preposição (verbo transitivo direto); o segundo com preposição (verbo transitivo indireto).

Mas não são apenas os verbos que podem exigir complementos. No terceiro exemplo, o termo que exige complemento é o substantivo **interesse**: trata-se de complemento nominal introduzido pela preposição **por**.

Damos o nome de **regente** ao termo que pede o complemento e de **regido** ao complemento.

Quando o termo regente é um verbo, dizemos que se trata de **regência verbal**.

Os amigos necessitavam de apoio.
regente regido

Quando o termo regente é um nome, dizemos que se trata de **regência nominal**.

Eles eram fiéis ao amigo.
regente regido

REGÊNCIA DE ALGUNS VERBOS

Alguns verbos costumam provocar dúvidas de regência porque seu uso popular se encontra em desacordo com a norma culta. Outros, porque possuem mais de um sentido e, conseqüentemente, mais de uma regência.

• Verbos cujo uso popular está em **desacordo** com a norma culta

- **chegar**: na linguagem formal culta, com adjun-

Recorte 10 (TERRA E NICOLA, 2008, p. 304).

No recorte 10, acima, os trechos assinalados chamam a atenção para as dúvidas quanto à regência de alguns verbos, ocasionadas pelo “desacordo” entre o uso popular e a norma culta. Dito dessa maneira, o enunciado reafirma a tese de que as regências são categóricas e não variáveis. A regência popular é evocada não na perspectiva da variedade, mas sob a imagem do “desacordo”, ou seja, da discordância, da contradição com a forma culta. Quer dizer, as regências são únicas e não estar de acordo com elas significa estar no caos da língua, pois para o discurso gramatical só há usos linguísticos regulares (aqueles que estão de acordo com a norma culta) e irregulares (aqueles que estão em desacordo com a norma culta). Não admite que possa haver regras outras que não aquelas da norma culta. Essa posição nos leva ao absurdo de ter de corrigir uma construção normalíssima como “Cheguei *na* escola” pela esdrúxula “Cheguei *à* escola”, porque os gramáticos decidiram que ‘quem chega, chega a e não em’. Vejamos alguns exemplos:

to adverbial de lugar, deve ser empregado com a preposição **a**, e não com a preposição **em**.

Chegamos finalmente **a** Santo André.

Chegamos ao colégio.

Com adjunto adverbial de tempo, deve ser empregado com a preposição **em**.

Chegaremos em dez dias.

Veio correndo e chegou **em** dez minutos.

- **ir**: na linguagem formal culta, deve ser empregado com a preposição **a** ou **para**.

Iremos a Santo André.

Vou ao banheiro.

Vou para a Alemanha fazer um curso de pós-graduação.

Devemos empregar a preposição **a** quando utilizamos o verbo **ir** com o sentido de “dirigir-se sem a intenção de permanecer”; no sentido de “dirigir-se com a intenção de permanecer”, deve-se empregar a preposição **para**.

- **custar**: no sentido de “ser custoso, ser difícil”, pede objeto indireto com a preposição **a** seguido de oração infinitiva.

Custou ao aluno **aceitar** o fato.

Custa-me crer que ela ainda volte.

Assim, na linguagem culta são consideradas erradas construções como:

O aluno custou para aceitar o fato.

Custo a crer que ela ainda volte.

- **implicar**: no sentido de “acarretar”, exige complemento sem preposição.

Tal atitude **implicará** sua demissão.

A divulgação prévia dos gabaritos **implicará a** anulação da prova.

- **morar / residir**: exigem a preposição **em**.

Ele **mora em** Campina Grande.

Ele **reside em** Campina Grande.

Os nomes **morador** e **residente** exigem também a preposição **em**.

Paulo Honório, **morador na** Fazenda São Bernardo.

Pedro de Alcântara, **residente na** Rua da Memória.

- **namorar**: na linguagem formal culta, exige complemento sem preposição.

João **namora** Maria.

Ele **namora uma** aluna do segundo ano.

- **obedecer**: exige complemento com a preposição **a**.

O filho **obedece ao** pai.

Ele **obedecia a** leis antigas.

Embora transitivo indireto, o verbo **obedecer** admite voz passiva.

O pai é **obedecido** pelo filho.

As leis antigas **eram obedecidas** por ele.

- **preferir**: na linguagem formal culta, exige dois complementos: um sem, outro com a preposição **a**.

Prefiro estudar a trabalhar.

Prefiro cinema a teatro.

O verbo **preferir** não admite termo intensivo, nem a palavra **antes**. Assim, na linguagem formal culta, não se deve dizer:

Prefiro mais estudar que trabalhar.

Prefiro antes cinema do que teatro.

- **ser**: na linguagem formal culta, não se deve empregar o verbo **ser** seguido da preposição **em**. Assim, não se deve dizer:

Somos em trinta nesta classe.

Deve-se dizer:

Somos trinta nesta classe.

- **simpatizar**: exige a preposição **com**.

Simpatizei com aquela pessoa.

A diretoria não **simpatizou com** o novo funcionário.

O verbo **simpatizar** não é pronominal. Assim, não são aceitas no padrão formal culto construções como:

Simpatizei-me com aquela pessoa.

● Verbos que apresentam mais de uma regência

- **aspirar**: no sentido de “inspirar, sorver”, exige complemento sem preposição (objeto direto).

Ela **aspirou o** aroma das flores.

Naquele ambiente, **aspirava um ar** insalubre.

No sentido de “almejar, pretender”, exige complemento com a preposição **a** (objeto indireto).

A funcionária **aspirava ao** cargo de chefia.

O candidato **aspirava a** uma posição de destaque.

- **assistir**: no sentido de “dar assistência, dar aju-

da”, é utilizado de preferência com complemento sem preposição (objeto direto).

Uma junta médica **assistiu** o paciente.

A nova política fundiária procurará **assistir** o trabalhador rural.

Também se admitem as construções **assistir ao paciente, assistir ao trabalhador**.

No sentido de “ver, presenciar como espectador”, exige complemento com a preposição **a** (objeto indireto).

Assistimos a um filme interessante.

No sentido de “cabem, pertencem”, exige complemento com a preposição **a** (objeto indireto).

Tal prerrogativa **assiste** ao aluno.

Nesse sentido, **assistir** admite a forma oblíqua **lhe**. Assim, é correto dizer:

É um direito que **lhe** assiste.

- **chamar**: no sentido de “convocar, mandar vir”, exige complemento sem preposição (objeto direto).

O técnico **chamou os jogadores**.

Chame os trabalhadores.

Nesse caso, admite-se também a construção *preposicionada*.

O técnico **chamou pelos** jogadores.

Chamou pelos seus protetores.

No sentido de “cognominar, dar nome”, exige indiferentemente complemento com ou sem a preposição **a** e predicativo com ou sem a preposição **de**. Daí admitir quatro construções diferentes:

Chamei Pedro **de** tolo.

Chamei **a** Pedro **de** tolo.

Chamei Pedro tolo.

Chamei **a** Pedro tolo.

Ou ainda, substituindo o substantivo pelo pronome oblíquo:

Chamei-**o** **de** tolo.

Chamei-**lhe** **de** tolo.

Chamei-**o** tolo.

Chamei-**lhe** tolo.

- **esquecer / lembrar**: quando não-pronominais, exigem complemento sem preposição (objeto direto).

Ele **esqueceu o caderno**.

O canto triste **lembrava as terras africanas**.

Quando pronominais, tais verbos exigem complemento com a preposição **de** (objeto indireto).

Ele **se esqueceu do** caderno.

Nós **nos lembramos de** tudo o que houve.

- **informar**: pede dois complementos, um sem e outro com preposição. Admite duas construções:

Informei **a nota ao** aluno. ou

Informei **o aluno da** (ou **sobre a**) nota.

Pelos exemplos acima, observamos que, quando o objeto direto refere-se a uma coisa, a pessoa será objeto indireto com a preposição **a**. Quando o objeto direto refere-se a uma pessoa, a coisa será objeto indireto com a preposição **de** ou **sobre**.

A regência do verbo **informar** se aplica também aos verbos **avisar, certificar, notificar, prevenir, cientificar**.

- **pagar / perdoar**: quando têm por complemento uma palavra que denote coisa, não exigem preposição. Quando têm por complemento uma palavra que denote pessoa, exigem a preposição **a**.

Paguei o livro. (coisa)

Paguei **ao** livreiro. (pessoa)

Paguei o livro **ao** livreiro.

Perdoei o pecado. (coisa)

Perdoei **ao** pecador. (pessoa)

Perdoei o pecado **ao** pecador.

- **proceder**: No sentido de “ter fundamento”, não exige complemento algum. Trata-se, pois, de verbo intransitivo.

Aqueles boatos não **procediam**.

Se sua reclamação **proceder**, farei a revisão da prova.

No sentido de “originar-se, vir de algum lugar”, exige a preposição **de**.

O avião **procede de** Roma.

Todos os males **procedem da** hipocrisia.

No sentido de “executar, realizar”, exige a preposição **a**.

Procederemos a um inquérito.

Tão logo a votação se encerre, **procederemos às** apurações.

- **querer**: No sentido de “desejar”, exige complemento sem preposição (objeto direto).

“Eu **quero** uma casa no campo.” (Zé Rodrix)

“**Quero** um refúgio que seja seguro.” (Thomas Roth)

Recorrendo novamente ao que disse Maingueneau (2008) sobre a interincompreensão como um processo de tradução *versus* simulacro, vemos (recorte 11 e 12) as regências populares de português serem traduzidas como:

- Aquilo que é errado: “Assim, na linguagem culta são consideradas erradas construções como...”;
- Aquilo que não deve ser admitido: “O verbo *preferir* não admite termo intensivo, nem a palavra antes”;
- Aquilo que não se deve dizer: “Assim, na linguagem formal culta, não se deve dizer...”;
- Aquilo que não se deve empregar: “Na linguagem formal culta, não se deve empregar o verbo ser seguido da preposição em”;
- Aquilo que não é aceito: “Assim, não são aceitas no padrão formal culto construções como...”.

Enquanto procura aniquilar a imagem do Outro, traduzindo-o de acordo com seus registros negativos, o discurso-agente realiza sobre si mesmo a ação inversa, reivindicando semas positivos (recorte 12): “*Também se admitem as construções [...]*” / “*Assim é correto dizer [...]*”.

Embora termos como ‘linguagem culta’, ‘linguagem formal culta’ e ‘padrão formal culto’ possam dar a entender que os autores compreendam o português como um conjunto de variedades, parece ocorrer com eles o mesmo processo de tradução enviesada que ocorreu com os termos *adequado/inadequado*, empregados como sinônimos de *certo/errado*. Analogamente, tais termos valem como sinônimo de língua portuguesa e não como uma parte dela.

No recorte 13, abaixo, constam cinco exercícios sobre gramática, elaborados pelos autores, cujos enunciados demonstram com bastante clareza a situação de interincompreensão no interior do espaço discursivo:

A teoria na prática

1. "O jogador não está em campo para bater no adversário, e sim para bater o adversário, usando para isso sua perícia e seus recursos técnicos." (José Geraldo Couto. *Folha de S.Paulo*, 24 abr. 2000, p. 5-7.)

No período acima, o autor emprega duas vezes o verbo **bater**. Explique, comentando também a regência, o sentido de **bater** em cada uma das ocorrências.

2. Ao comentarmos a regência do verbo **preferir**, ressaltamos que esse verbo não admite termo intensivo (mais, muito mais, mil vezes, etc).

Com base nessa informação, comente se, na frase abaixo, a regência do verbo **preferir** está de acordo com o que preceitua a norma culta.

"Maioria prefere mais dinheiro a tempo livre". (*Folha de S.Paulo*, 7 jun. 2000, p.1-1.)

3. Reescreva as frases que apresentam incorreções quanto à regência.

- a) Custei para resolver este exercício.
- b) As constantes faltas ao trabalho implicaram em sua demissão.
- c) Aristides namora com Marta.
- d) Com quem você namora?
- e) Prefiro antes estudar do que trabalhar.

- f) Ele não obedece os mais velhos.
- g) O aluno não se simpatizou com a professora.

4. As frases seguintes apresentam regência em desacordo com a norma culta. Reescreva-as, corrigindo-as.

- a) Lúcia gostaria muito de namorar com Paulo.
- b) Prefiro muito mais praia do que campo.
- c) Esqueci dos documentos.
- d) Nunca perdoarei o homem que me magoou.
- e) No Municipal, assisti uma ópera de Verdi.
- f) Aquele jogador ainda aspira uma vaga na seleção.
- g) Aquelas pessoas só visavam os seus próprios interesses.

5. Complete as frases, usando o pronome adequado.

- a) Você pagou a dívida? Sim, paguei-*
- b) Você pagou ao homem? Sim, paguei-*
- c) Você ama este rapaz? Não, não * amo.
- d) Isto pertence a esta pessoa? Não, isto não * pertence.
- e) Você cumprimentou o professor? Sim, cumprimentei-*
- f) Você obedece a este homem? Sim, obedeço-*
- g) Você quer a seus amigos? Sim, quero-*
- h) Você quer o livro? Sim, quero-*
- i) Você assistiu a este filme? Sim, assisti *
- j) Você aspira a este cargo? Sim, aspiro *

Ver, na página 334, testes e questões de exames sobre o tema deste capítulo. 

Ainda que a polêmica não precise se mostrar na superfície linguística, dos cinco exercícios gramaticais, apenas dois (1 e 5) não batem diretamente no Outro a fim de afugentá-lo. Entretanto, nos enunciados 2, 3 e 4, o combate é trazido à tona e deflagrado no plano "superficial". O espaço destinado ao intruso é o do "erro": "Reescreva as frases que apresentam incorreções quanto à regência" (ex. 3); "As frases seguintes apresentam regência em desacordo com a norma culta. Reescreva-as, corrigindo-as" (ex. 4).

Contudo, nesse espaço conflituoso, o Outro embora reduzido pelo Mesmo a um simulacro negativo/rejeitado, também age, aparentemente calado, uma vez que o espaço de atuação de seu opositor está reduzido à norma culta, como demonstra a relativização presente nos enunciados destacados: "comente se a regência do verbo preferir está de acordo com o que preceitua a norma culta" (ex. 2) / "as frases seguintes apresentam regência em desacordo com a norma culta" (ex. 4). Antes da

constituição do discurso linguístico, as tais incorreções, certamente, não estariam em desacordo com *a norma culta* da língua portuguesa, mas com *a língua portuguesa* em sua totalidade, já que ela tinha a dimensão da norma culta.

Tais relativizações, obviamente, tendem a ser usadas pelo discurso gramatical como uma tática para afastar o perigo de ser subestimado por desconhecer o inimigo, a ciência linguística. Porém, sua identidade “passada” retorna fulgurante, sem subterfúgios, no enunciado do exercício 3: “*Reescreva as frases que apresentam incorreções quanto à regência*”, em que as “incorreções” são absolutas e não relativas à norma culta, como nos demais enunciados.

Ao discurso gramatical, atacado frontalmente pelo discurso linguístico que enverga o estatuto de científico, é oportuno escapular de situações embaraçosas, deflagradas por suas esconjuradas práticas prescritivas. Se a manutenção de preceito maior – o domínio da língua una – nos tempos atuais não lhe é completamente viável, a tendência é preservar a hegemonia naquilo que resta: a prescrição da norma padrão nos usos formais.

A polêmica é uma situação discursiva mantida em um espaço de trocas reguladas. Ela resulta em uma série de respostas por parte dos antagonistas, cada um traduzindo o Outro e sendo traduzido por ele. Até então, observamos alguns exemplos de enunciados em que o discurso primeiro (discurso gramatical), como agente, se relaciona interdiscursivamente com o discurso segundo, de modo a seguir sobrevivendo em um meio que lhe é hostil. Agora, vamos analisar o discurso segundo – discurso linguístico – na função de agente, em suas manobras para desacreditar o discurso gramatical.

4. 2 Análise da obra 2: “Português: língua e cultura”

A análise da obra 2, escrita por Carlos Alberto Faraco, um linguista bastante conhecido no meio acadêmico pela contundência de suas ideias acerca da heterogeneidade do português, provavelmente confirmará a conjetura do alinhamento como o discurso linguístico, um discurso segundo em oposição ao primeiro. Eis a concepção de língua que adota:

A LÍNGUA É UM CONJUNTO DE VARIEDADES

Não é difícil observar como a língua portuguesa é falada de modos diferentes pelo Brasil afora. Também não é difícil de observar como a língua varia conforme o estamento social dos falantes e como nós mesmos variamos continuamente nosso modo de falar:

- conforme a situação em que estamos (formal ou informal);
- conforme quem sejam nossos interlocutores (mais jovens ou mais velhos; conhecidos ou desconhecidos);
- e conforme, ainda, o papel social que estamos exercendo naquele momento (aluno ou professor; chefe ou colega de trabalho).

Esses fatos, facilmente percebidos, apontam para uma característica de todas as línguas: **nenhuma delas é uniforme, homogênea**; todas conhecem variação na pronúncia, no vocabulário e na estruturação gramatical; todas se materializam como *um conjunto de variedades geográficas, sociais e contextuais*.

E não poderia ser diferente: a ampla diversidade da experiência social e histórica das comunidades humanas se reflete no modo como elas falam sua língua. A heterogeneidade da vida dos grupos sociais veste a língua necessariamente de diversidade.

Dizemos, então, que não existe **a** ou **uma** língua portuguesa, mas **muitas** línguas portuguesas. Nesse sentido, aquilo que dissemos acima no singular a respeito da língua temos agora de dizer no plural: uma língua, sendo um conjunto de variedades, têm não uma mas muitas gramáticas. Consequentemente, o falante não tem apenas uma, mas várias gramáticas registradas em seu cérebro.

É claro que essas gramáticas não são totalmente independentes: como umas são “parentes” das outras (no sentido de que, historicamente, elas vão saindo umas das outras), elas partilham múltiplos aspectos – várias áreas se recobrem em cada uma dessas gramáticas, como o vocabulário básico, os processos de formação de palavras, o coração da sintaxe.

E isso a tal ponto que podemos dizer que há, entre elas, mais semelhanças do que diferenças (mesmo que estas nos chamem mais a atenção). Pelas semelhanças é que temos o sentimento de que o outro fala a “mesma língua”, embora o faça de modo diferente de nós.

Apartando-se da clássica posição gramatical, para quem não existem muitas línguas portuguesas, mas **a** língua portuguesa (= língua padrão), o discurso linguístico afirma que “não existe **a** ou **uma** língua portuguesa, mas **muitas** línguas portuguesas”. Ao enunciar dessa forma, o discurso segundo, ao mesmo tempo em que afirma sua própria posição, evoca os fundamentos do discurso primeiro, do qual se afasta. Aquilo que o discurso segundo nega é o que o discurso primeiro afirma, evidenciando, pois, a interdiscursividade constitutiva do discurso segundo.

Como vimos anteriormente, esse Outro, coagido pelos ataques, já não reina mais sozinho no campo das Letras, já não se sente mais à vontade para defender incondicionalmente sua posição, salvo em deslizos “providenciais”. No recorte 1 da obra 1, os gramáticos buscam distanciar-se dessa maldita posição, atribuindo a ideologia da homogeneidade linguística aos gramáticos de um passado remoto e assumindo, mesmo timidamente ou a contragosto, a postura da linguística “*hoje* entende-se que o uso que cada indivíduo faz da língua depende de várias circunstâncias” (obra 1, recorte 1).

A “variação linguística” é um tema tão caro ao discurso linguístico que encontra espaço em toda a obra 2, além de merecer um capítulo exclusivo, abundância que contrasta com as referências minguadas e esparsas no escopo da obra 1. Enunciados como o destacado no recorte seguinte mostram claramente o modo como o tema “variação linguística” é tratado no discurso segundo, modo que não encontra equivalente na obra 1, pois, por questão de incompatibilidade, a formação discursiva gramatical, além de tender a reduzir o espaço de discussão de tal tema, jamais o relacionaria ao sentimento de paixão como o faz seu opositor:

No entanto, algumas vezes acontece que a diferença se transforma em discriminação e as pessoas de fala diferente passam a ser alvo de pesados **preconceitos sociais**, como aconteceu, por exemplo, com os nordestinos que migraram maciçamente para o centro-sul do país em meados do século XX.

Precisamos, então, estar sempre alerta. A discriminação social pelo modo de a pessoa falar é tão condenável como qualquer outro gesto discriminatório. É fundamental ressaltar isso porque o **preconceito lingüístico** (isto é, a discriminação motivada pelo fato de o outro falar diferente) está alastrado pelo nosso país, mas dele temos ainda pouca consciência, o que contribui para aumentar os seus efeitos nocivos.

Um caminho interessante a trilhar na luta contra o preconceito lingüístico é acostumar os nossos ouvidos a captar essa grande variedade lingüística regional brasileira e perceber o quanto de riqueza ela revela da nossa história e da nossa cultura.

Em termos simples: ***curta apaixonadamente a variação lingüística!*** Desenvolver um olhar positivo para o outro, uma atitude receptiva da diferença, é parte indispensável do processo de vencer a discriminação e o preconceito.

Recorte 2 (FARACO, 2003, p. 161).

De acordo com a teoria discursiva da AD, um conjunto de enunciados de uma dada FD restringe-se àquilo que pode e deve ser dito. Assim, o discurso Outro pode até mesmo dizer com Drummond “o português são dois” (recorte 1, obra 1), para salvar a face diante do adversário, mas não pode dizer de seu próprio interior “*curta apaixonadamente a variação linguística*”.

Vejamos, no recorte 3, abaixo, os efeitos de sentido produzidos por enunciados que dizem sobre a situação linguística do Brasil hoje:

A LÍNGUA PADRÃO NO BRASIL



No Brasil, não conseguimos ainda resolver adequadamente essa questão da padronização lingüística. E isso tem gerado inúmeros embaraços para nós falantes e estudiosos da língua (que ficamos perdidos em meio a um tiroteio irracional) e para o país como um todo (que não encontra os meios adequados para democratizar o acesso a um desejável padrão lingüístico).

Paradoxalmente, a língua-padrão tem funcionado não como um fator de integração social, mas de discriminação e exclusão. É importante, portanto, compreendermos bem essa questão para nos orientarmos adequadamente em área ainda muito confusa e tortuosa.

Para isso, temos de dimensionar o problema do padrão historicamente porque é nosso passado de sociedade colonial e escravista que ainda embaraça um tratamento adequado desta importante questão.

Nossa história gerou uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais. Até hoje não conseguimos distribuir adequadamente a riqueza nacional, os bens da cultura escrita e os outros bens da cidadania.

Por isso, do ponto de vista lingüístico, os nossos valores continuam sendo os da reduzidíssima elite letrada do século XIX. Essa elite sonhava com uma sociedade branca e européia e, por isso, abominava a nossa diversidade étnica e lingüística.

Ainda hoje dizemos – como aquela elite inventou – que somos um país monolíngüe, quando, de fato, **somos um país multilíngüe**: aqui são faladas aproximadamente 120 línguas indígenas, várias línguas de imigração (principalmente no centro-sul) e ainda há resquícios de línguas africanas (o que sobrou da poderosa repressão da máquina escravista).

Ainda hoje temos dificuldade de reconhecer que o português falado no Brasil é caracterizado por imensa diversidade e avaliar essa diversidade positivamente. O sonho homogeneizador da elite do século XIX ainda nos persegue. Em conseqüência, negamos legitimidade social a vários falares brasileiros (em especial aos do português popular) e os menosprezamos e até os ridicularizamos, tratando seus falantes como **“ignorantes” e “incultos”**.

Isso é herança de uma elite que temia o “vulgo” e que, em termos lingüísticos, dizia que ele corrompia e destruía a língua portuguesa. Por isso, no momento em que o país se tornou independente e levantou-se a questão da língua padrão, aquela elite desenvolveu uma atitude excessivamente **conservadora e purista**, fixou um padrão distante da própria variedade que ela falava, e, para garanti-lo, **criou uma cultura do erro** que **ainda hoje** perturba nossas relações com a língua portuguesa em geral e com a língua padrão em especial.

O autor da obra 2, interpelado pelo discurso linguístico, nos lembra de que a língua padrão, no Brasil, deveria funcionar como fator de “integração social”, mas efetivamente tem funcionado como fator de “discriminação e exclusão”. Essa distorção remontaria ao passado colonial e escravista do país que gerou e naturalizou as desigualdades sociais, excluindo boa parte do povo do direito de compartilhar as riquezas nacionais, inclusive dos bens relacionados à cultura escrita. Segundo o autor, a língua padrão estaria ligada à “reduzidíssima elite letrada do século XIX” que “sonhava com uma sociedade branca e europeia e, por isso, abominava a diversidade étnica e linguística”. Numa atitude excessivamente conservadora, homogeneizante e purista, teria fixado como língua padrão uma norma que não era seguida nem por ela mesma e, para garanti-la, teria criado uma “cultura do erro” que nos impede de ver o português como uma multiplicidade de falares e de enxergar o Brasil como um país multilíngue e não como o país monolíngue inventado pela elite. Esse passado, infelizmente, não passou, pois

- “*ainda hoje* não conseguimos resolver a questão da padronização linguística”;
- “*ainda hoje* dizemos – como aquela elite inventou – que somos um país monolíngue”;
- “*ainda hoje* temos dificuldade de reconhecer que o português falado no Brasil é caracterizado por imensa diversidade e avaliar essa diversidade positivamente”;
- “[a elite] criou uma cultura do erro que *ainda hoje* perturba nossas relações com a língua portuguesa em geral [...]”.

Como o passado “ainda hoje” está bem vivo no espaço discursivo, os simulacros de ordem do discurso linguístico, por meio de recursos lexicais, são altissonantes na tentativa de (des)qualificar a posição do Outro. A polêmica é nervosa: o Outro é “homogeneizador”, “conservador”, “purista”; o Outro “nega a legitimidade”, “abomina”, “menospreza”, “ridiculariza” “a diversidade étnica e linguística”, “os vários falares brasileiros”; o Outro lê o “vulgo” como a massa “ignorante e inculta” que “corrompe” e “destrói” a língua portuguesa que não pode nem variar e nem mudar; o Outro “inventou” que o Brasil é monolíngue; o Outro criou uma “cultura do erro” da qual não conseguimos nos desvencilhar. Enfim, todos os

termos revestem-se de uma avaliação negativa que constitui o avesso do sistema de restrição semântica do discurso linguístico.

Ao dizer que a elite “inventou” o Brasil monolíngue, o autor 2 evoca, no texto, a polêmica entre ser e não ser um conhecimento científico. Quem *inventa* faz ficção e não ciência. Conhecimentos que não são frutos de observação empírica não são científicos e, portanto, não são dignos de crédito. Quem funda seus conhecimentos em métodos positivos de pesquisa é a linguística e não a gramática, essa legisla sobre a língua, não diz o que é – o Brasil é um país multilíngue – mas o que deve ser – um país monolíngue.

Enquanto uma das principais estratégias de sobrevivência dos autores 1 é camuflar-se oportunamente nos discursos inovadores, usando o léxico do Outro, mas contaminando-os com os sentidos do Mesmo, a estratégia de combate do autor 2 dispensa máscaras e camuflagens, faz-se com todas as letras. O autor 2 é um “mau sujeito” no sentido que Pêcheux (1991) confere a esta denominação...

O recorte 4, seguinte, é um bom exemplo de como o discurso linguístico procura minar a autonomia do adversário em seu próprio território, ou seja, em seus principais instrumentos de difusão:

3

Em caso de dúvida, a quem podemos recorrer?

A resposta não é fácil porque, como discutimos antes, os nossos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) são ainda muito precários. A sugestão, novamente, é: **diversifique as fontes de consulta**.

O *Dicionário Houaiss*, **embora** mantenha ainda juízos muito conservadores, deu um passo significativo no sentido de abrigar os fenômenos da língua padrão real do Brasil. Nesse sentido, consultá-lo pode ser muito útil na solução de dúvidas.

As gramáticas podem ser um ponto de referência, **desde que** consultadas com certa reserva, considerando que são muito artificiais em seus exemplos e comentários e não se sustentam em pesquisas objetivas.

Alguns gramáticos, como Celso Cunha e Evanildo Bechara, por terem uma boa formação especializada como estudiosos da língua, escreveram gramáticas um pouco mais arejadas. Por isso, podem ser uma de nossas referências.

Atualmente, muitos usam também os **Manuais de Redação** dos grandes jornais. Cabem aqui dois comentários: esses Manuais fizeram sucesso certamente pelo modo de apresentar os conteúdos – que estão aí melhor distribuídos para a consulta do usuário do que nas gramáticas.

Contudo, os Manuais se mantiveram muito conservadores na identificação dos fatos que efetivamente pertencem ao padrão (eles, no fundo, apenas reproduzem as gramáticas). Com isso, há um conflito constante entre o que dizem os Manuais e o que se pratica de fato nos textos do respectivo jornal – quer nos textos dos jornalistas, quer nos demais articulistas.

Recorte 4 (FARACO, 2003, p. 170).

O recorte diz respeito a uma lista de instrumentos sugeridos pelo autor às pessoas que queiram/precisem tirar eventuais dúvidas acerca da língua padrão. Os instrumentos elencados pelo enunciador, principalmente as gramáticas e os manuais de redação, são apresentados como aquilo que, na falta de algo melhor, pode ser consultado. A falha de cada um dos instrumentos apontados pelo enunciador reside no fato de que reproduzem o discurso do Outro. As desavenças entre o Outro e o Mesmo são marcadas linguisticamente por elementos concessivos e adversativos “embora”, “desde que”, “contudo”. Certamente, o enunciador do discurso segundo cumpre uma dupla missão: informar o leitor sobre os instrumentos que ele pode usar

para solucionar suas dúvidas de língua padrão, bem como denegrir o *status* do Outro, desqualificando-o, mostrando o “perigo”, “o defeito” presente nos instrumentos. Tal qual declara Maingueneau (p. 110), “trata-se, nesse caso, de desqualificar o adversário mostrando que ele viola as regras do jogo (mentindo, produzindo citações inexatas, informações errôneas, sendo incompetente, pouco inteligente etc. ...)”.

Ao tempo em que procura destruir a identidade de seu adversário, o discurso Mesmo trabalha na construção de sua própria identidade. A luta consiste na busca por um espaço que só pode ser ocupado por uma das posições. No recorte 5, abaixo, podemos observar que o Mesmo busca, primeiro, aniquilar seu oponente, para, depois, avançar sobre o terreno almejado:

Entre os falantes do português “culto” (qualificativo que mal disfarça o preconceito, já que não há grupo humano sem cultura), há uma poderosa escala de valores que coloca o seu próprio modo de falar como “superior”, “melhor”, “certo” e estigmatiza o português popular como “inferior” e “errado”, estigma que alcança os seus falantes – logo tratados como “ignorantes” e “incultos”, julgamento que contribui para reforçar a situação de discriminação e exclusão que os atinge historicamente.

Entre estes dois grupos de falares há algumas diferenças marcantes. Contudo, aquela que parece atrair a maior atenção social é a **concordância verbal**. Enquanto no português culto escrito a concordância verbal é fenômeno praticamente universal e obrigatório, no português popular o percentual de frequência da concordância é, em geral, mais baixo. Assim, são comuns no português popular falado enunciados como *nós vai*, *eles cantava*, *as menina dançou*.

Neste ponto, é preciso fazer uma importante observação que exige muita cabeça fria para ser bem entendida: é preciso despir-se dos costumeiros julgamentos sociais preconceituosos sobre o português popular.

É fundamental entender que aqueles enunciados pertencem ao português tanto quanto os seus equivalentes “cultos”. Assim, *nós vai* é tão português quanto *nós vamos*. Trata-se apenas de variedades diferentes com gramáticas diferenciadas.

Há duas razões para afirmarmos isso com absoluta segurança: enunciados como *nós vai* são usados comumente por um grande número de falantes da língua no Brasil.

Além disso, não é difícil de ver que atrás daqueles enunciados há uma organização gramatical em operação (lembre-se que, como vimos no Capítulo 10, ninguém fala sem gramática. Claro, é uma gramática que tem diferenças em relação àquela de outras variedades da língua. *Mas essas diferenças não tornam essa gramática pior ou inferior às demais*).

Para entender isso basta observar que a gramática do português popular apaga, em geral e com bastante regularidade, muitas características morfológicas redundantes da língua (é, neste sentido, uma gramática muito econômica e elegante); ela tende a marcar certas informações apenas uma vez (diz, por exemplo, *as menina alta* – assinalando apenas no artigo que a expressão é plural; e *nós vai* – marcando a pessoa e o número apenas no pronome-sujeito).

No caso da concordância verbal é interessante notar que o português popular, quando apaga das formas verbais as redundâncias morfológicas, não usa qualquer outra forma aleatoriamente, mas sempre a da terceira pessoa do singular.

E isso não é gratuito: essa forma é uma espécie de curinga da conjugação verbal em português: diferentemente de outras formas da conjugação verbal, ela não tem uma marca morfológica de pessoa. Assim, é usada quando não há razões para fazer o verbo concordar: é ela que ocorre, por exemplo, quando o verbo não tem sujeito (*Chove! Venta! Há três livros na prateleira*) ou quando o sujeito é toda uma sentença (*Nós terminamos hoje todos estes relatórios é impossível*).

Ocorre que o espaço almejado é ocupado pelo Outro há séculos. Assim, a forma combativa como o Mesmo o ataca é uma estratégia para vencer um opositor profundamente enraizado no campo das Letras: “é preciso despir-se dos costumeiros julgamentos sociais preconceituosos sobre o português popular” e em seu lugar “entender que aqueles enunciados pertencem ao português tanto quanto os seus equivalentes “cultos”.

Buscando operacionalizar metodologicamente a análise da dimensão interdiscursiva do discurso, Maingueneau (2001) retoma os trabalhos de Authier (2004) dedicados à análise da heterogeneidade manifesta – o heterogêneo do fio –, como diz a própria autora. São trabalhos sobre formas mostradas de ruptura do fio enunciativo, mais e melhor, de representação em um discurso de um discurso outro, de representação reflexiva, metaenunciativa. A demonstração mais visível dessa representação do Outro no Mesmo se faz por meio das várias formas de discurso relatado, mas não apenas. Authier (2004) também se dedicou ao estudo da modalização autonímica, que ela distingue da pura autonímia, como uma outra estratégia de o enunciador mostrar que está duplicando suas palavras – como *uso* pelo seu “próprio” discurso e como *menção* a um discurso outro. A modalização autonímica pode marcar-se no fio do discurso por meio de formas gráficas, como as aspas, o itálico, a caixa alta e a entonação, por meio de construções metaenunciativas integradas e por meio de incisais.

As aspas constituem “a arquiforma” da modalização autonímica, indiciando, como sinal gráfico, uma auto-representação do dizer. Uma das propriedades das aspas é o vazio interpretativo que resulta no que Authier (2004) chama de “apelo de glosa”. As aspas da modalização autonímica são, pois, um convite à interpretação. As aspas que cercam a palavra “culto” no primeiro enunciado do recorte 5 – *Entre os falantes do português “culto”, há uma poderosa escala de valores...* – nos faz interpretar o qualificativo como uma palavra da boca do Outro, à qual o Mesmo não adere. As palavras aspeadas constituem um corpo estranho, deslocado, fora de lugar, mantido à distância de e não amalgamado ao fio discursivo, implicando, assim, um distanciamento do locutor, uma atitude metalinguística que o leva a desdobrar-se em dono e juiz das palavras. Conforme Authier (2004, p. 219), a fala entre aspas é uma fala vigiada, controlada, “mantida” e não uma fala abandonada a si mesma, perdida, assumida sem reservas.

O uso das aspas revela o dissenso de posições discursivas e ideológicas. O termo “culto” não está apartado do fio enunciativo do Mesmo sem motivo ou por motivo banal; é, sim, um verdadeiro signo de pertencimento do Outro. Na visão do Mesmo, esse termo, lido pelo avesso, encarna uma forma naturalizada de preconceito e discriminação da qual se distancia. Para ele, do ponto de vista científico, a que se filia, o termo *culto* não pode se aplicar apenas à elite dos falantes de português, pois, antropologicamente pensando, não há povo e, portanto, não há falante *sem* cultura. Humanidade e cultura implicam-se mutuamente, assim como humanidade e língua. O emprego redutor do termo *culto* para designar apenas o português falado pela elite letrada – investido de sentidos como “melhor”, “correto”, “superior” em oposição aos sentidos de “pior”, “errado” e “inferior” adjungidos ao português popular falados pelos “ignorantes” e “incultos” – é herança de um tempo em que cultura era sinônimo de *a* Cultura com “C” e o resto era restolho, era incultura, era barbárie. Desde a constituição das ciências humanas, a compreensão de que as culturas existem no plural vem lutando para destronar a compreensão de que há *a* Cultura. E, dentre elas, a linguística vem buscando entronar a compreensão de que uma língua é várias línguas, nem piores e nem melhores, apenas diferentes, ao tempo que luta para destronar a compreensão de que existe *a* Língua com “L” maiúsculo, cercada de pelas formas desviantes que ameaçam adulterá-la, destruí-la, extingui-la e que, portanto, precisam ser combatidas.

Referindo-se à concordância verbal que gramáticas interpretam como fenômeno categórico da língua portuguesa e lingüistas como fenômeno variável, o autor 2 afirma que é preciso “despir-se dos costumeiros julgamentos sociais preconceituosos sobre o português popular (*nós vai*) e compreender que *nós vai é tão português quanto nós vamos*, compreender que quem fala *nós vai* não é um *sem* gramática, mas alguém *com* uma gramática diferente. Enquanto os autores da obra 1 se limitariam a dizer que na norma culta obrigatoriamente o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa, subsumindo que o português popular **infringe** as regras gramaticais, ou seja, é não gramatical e caótico, o autor da obra 2 fornece uma descrição detalhada das especificidades gramaticais da língua popular no que tange ao apagamento sistemático de marcas redundantes de plural tanto na concordância verbal quanto na concordância nominal, fenômeno que faz da gramática popular uma gramática “econômica” e “elegante”. Tais qualificativos seriam impensáveis na boca de quem professa o discurso gramatical que esconjura

a “falta” de concordância entre o verbo e o sujeito (*nós vai*) e entre os determinantes e o nome na locução nominal (*as menina alta*).

Formações discursivas em relação de oposição tendem a interpretar diferentemente o mesmo dado. Vejamos como quem assume a posição linguística aborda a questão do uso dos pronomes retos em lugar dos oblíquos:

APONTAMENTOS SOBRE OS PRONOMES OBLÍQUOS

1. O pronome oblíquo *o* (e suas variantes: *os, a, as*) é de raríssimo uso na fala cotidiana, mas é ainda praticamente obrigatório na escrita e em algumas situações muito formais de fala (como num discurso em cerimônias solenes – em geral preparado por escrito previamente).

No cotidiano, usamos em lugar desse oblíquo o pronome reto correspondente: *ele(s), ela(s)*. Em vez de

Nós *o* ajudamos.

Eu *a* encontrei na rua.

dizemos

Nós ajudamos *ele*.

Eu encontrei *ela* na rua.

Este abandono do oblíquo é sinal de que o antigo processo que demoliu o sistema de casos na passagem do latim para o português ainda não se interrompeu totalmente e atingiu, faz já algum tempo, um de seus últimos resquícios em português (a relação pronome reto/ pronome oblíquo de terceira pessoa).

Por outro lado, a ocorrência do oblíquo quase exclusivamente na escrita revela mais um fato interessante sobre a mudança das línguas – a escrita é o último refúgio de formas abandonadas na fala. Quer dizer: a escrita, por ser uma atividade que permite maior monitoramento pelo falante sobre as formas da língua, tende a ser mais conservadora do que a fala.

2. O pronome oblíquo *o* (e suas variantes) ocorre como *-lo* ou *-no* quando colocado depois de algumas formas verbais. Observe os grupos de exemplos e estabeleça a regra para essas alterações de forma:

Em suas observações, o enunciador se inclui – “usamos” e “dizemos” – entre aqueles que seguem a norma popular, empregando pronomes retos ao invés de oblíquos em função de objeto. Obviamente, a posição assumida pelo autor linguista

é diversa da posição dos autores gramáticos, que se excluem do grupo que emprega a norma popular, esses dizem “nós *ouvimos*” e não “nós *usamos*” (recorte 8, obra 1). Gramáticos, conquanto, em nível inconsciente, usem a norma popular (todos usam!), em nível de consciência se querem apartados da língua da plebe ignara. Uma das coisas mais temidas pelos espíritos devotados à gramática normativa é ser apanhado em “erro”, pois é assim que eles interpretam as variantes da língua.

A posição do linguista visa simplesmente a compreender a dinamicidade natural da língua, descrevendo-lhe os fatos de acordo com a realidade dos usos atuais. Procura fornecer para os leitores (alunos e professores) uma explicação histórica e sociolinguística para tal fenômeno, em avançado processo de mudança na fala cotidiana, onde “o pronome oblíquo é raríssimo”. Porém, na perspectiva do ensino como desenvolvimento da competência comunicativa, o autor lembra que o pronome oblíquo é “ainda praticamente obrigatório” em situações altamente monitoradas e na escrita formal que é “o último refúgio das formas abandonadas na fala”. Quer dizer, pela avaliação negativa que ainda hoje incide sobre o uso das formas retas em lugar das oblíquas nos registros formais orais ou escritos, o autor 2 não pode deixar de apresentar as regras de uso dos pronomes oblíquos de acordo com a norma padrão, já que a obra vai circular na esfera escolar, espaço de formação que deve preparar o aluno, linguisticamente, para atuar em quaisquer práticas sociais, inclusive naquelas que podem fazer do não domínio da norma padrão uma barreira social.

No recorte 7, abaixo, o linguista utiliza o termos “substituir” e “passar”, coerentemente com sua formação discursiva, para nomear a tradução do uso popular pelo uso culto, diferentemente dos gramáticos (recorte 7, obra 1) que utilizam o termo “corrigir”, também de modo coerente com sua formação discursiva, mas em contradição com a declaração de princípios observada no recorte 1 – “Nem certo, nem errado: adequado” – que pareciam adotar como orientação para a obra 1, na tentativa de mostrar que não desconhecem o terreno do adversário.

ATIVIDADE

Em seu caderno, escreva as sentenças abaixo (próprias da fala), substituindo o pronome reto pelo oblíquo (conforme se usa na escrita):

- *O presidente demitiu ele ontem.*
- *O vizinho encontrou elas em casa.*
- *O guia vai acompanhar elas durante toda a viagem.*
- *O delegado disse que vai pôr eles na cadeia.*
- *O prefeito decidiu demitir eles.*
- *Encontraram elas perto da porta.*
- *Trouxeram ele algemado.*
- *Encostamos elas na árvore.*
- *Viram ela com a maleta.*
- *Traz ele sob rédea curta.*

ATIVIDADES

Em seu caderno, passe para a língua padrão escrita as seguintes sentenças comuns na língua falada:

- 1) Ele fez afirmações que ninguém concordou.
- 2) Isso é o tipo de coisa que ninguém discorda.
- 3) O filme que ele assistiu foi *Matrix*.
- 4) A pessoa que ele tem confiança é o pai.
- 5) O professor que ele implicou é aquele.
- 6) Não sei quem foi que ele se identificou mais.
- 7) Eles se queixaram que não houve ajuda.
- 8) Este é o livro que eles estão precisando.
- 9) Todo mundo trabalhava naquilo que mais gostava.
- 10) O livro que ele se identificou mais foi *Gabriela, cravo e canela*.

Recorte 7 (FARACO, 2003, p. 355, 363).

No recorte 8, abaixo, para discorrer sobre regência de alguns verbos como *assistir*, *obedecer*, *esquecer*, *ir* e *preferir*, o enunciador procura não somente descrever os usos formais e informais, mas também minar a posição gramatical, qualificando suas ações como “insistentes”:

Exemplo tradicional desse conflito é a regência do verbo *assistir*: na fala informal, nós o usamos como transitivo direto (*João assistiu o filme*). É tão forte essa regência que ela é comum inclusive na escrita formal.

Apesar desse “padrão real”, muitas gramáticas insistem ainda em dizer que, na língua padrão, o verbo *assistir* é transitivo indireto (exige a preposição *a*): *João assistiu ao filme*.

Em decorrência desse conflito, os exames de escolaridade costumam cobrar o conhecimento da regência estipulada por essas gramáticas. É preciso, portanto, estar atento a isso. E a saída é **decorar a listinha** dos verbos mais visados:

Verbos que exigem preposição

ASSITIR A:	<i>Nós assistimos ao último jogo da Copa.</i>
OBEDECER A:	<i>Os times devem obedecer ao novo regulamento do campeonato.</i>
ESQUECER-SE DE:	<i>Ele se esqueceu de trazer o livro.</i>
IR A:	<i>Fui ao show dos Racionais. / Fomos à casa dele.</i>
PREFERIR X A Y:	<i>Ela disse que prefere limonada a laranjada.</i>

Verbos que mudam seu sentido conforme a regência

ASPIRAR

– Transitivo direto (no sentido de inspirar)

Ao sair da casa, ele aspirou o ar fresco da noite.

– Transitivo indireto (no sentido de desejar)

Maria nos disse que aspira ao cargo de diretora.

IMPLICAR

– Transitivo direto (no sentido de trazer como consequência)

A ausência de Pedro no primeiro dia das provas implicou sua exclusão do concurso.

– Transitivo indireto (no sentido de ter implicância com)

Pedro vive implicando com Maria.

VISAR

– Transitivo direto (no sentido de apontar, mirar)

Ele visou a janela, mas acertou na porta.

– Transitivo indireto (no sentido de pretender)

Durante anos não visei a outra coisa senão captar sua atenção.

A regência que o linguista defende como sendo o “padrão real” de uso para tais verbos é a popular, que, segundo ele, é “tão forte” que é “comum inclusive na escrita formal”. Concede à regência normativa um posto inferior “regência estipulada por essas gramáticas”, ou seja, regência idealizada, mas não realizada. Ou seja, a discordância com o Outro é tão intensa que o enunciador passa a depreciar a ressonância do discurso Outro “nos exames de escolaridade”. Para isso, ele usa um verbo hoje muito pejorativo no meio escolar, “*decorar a listinha dos verbos mais visados*”, materializando não somente a discordância, mas o desprezo pela posição

gramatical. Ao usar o verbo “decorar”, ele demonstra que a “listinha” não é passível de ser apreendida/aprendida espontaneamente, já que as regências prescritas não são ouvidas no uso vernacular da língua. Quer dizer, o autor diz que eles precisam estar atentos a essas formas, ou seja, a esse conhecimento inútil, como uma estratégia de sobrevivência em situações de exame.

O uso de termos hostis e depreciativos, em um espaço discursivo conflituoso, revela a envergadura da polêmica na conjuntura atual. É o que podemos observar no recorte 9, seguinte:

6. Finalmente, uma observação sobre um assunto que já **infernizou a vida de muita gente: a colocação dos pronomes oblíquos** (isto é, posicioná-los antes ou depois do verbo).

Trata-se, sem dúvida, de um dos **mais trágicos episódios** da história do ensino de português no Brasil porque, **pelos fins do século XIX,** alguns gramáticos resolveram transformar em obrigatório aquilo que é facultativo.

864

Com isso, não só limitaram um espaço de escolha (de liberdade) dos falantes, estipulando **regras absurdas** (isto é, criadas sem nenhum fundamento nos fatos da língua), como transformaram o assunto num **tormento pedagógico.**

De todas aquelas regras absurdas, resta hoje uma só: *não comece uma sentença com um pronome oblíquo na escrita*. Ao falar, você pode usar e abusar, como outros milhões de brasileiros, de formas como *me diga, me empreste o caderno, me parece, nos parece, se vista, se apressem*, etc.

Ao escrever, para evitar aborrecimentos, não comece as sentenças com o oblíquo. Claro que, se você prestar atenção aos fatos, vai perceber que a gramática da oralidade já invadiu boa parte da escrita, principalmente nos textos literários, nas crônicas, na linguagem de algumas seções de revistas ou jornais, mas não chegou ainda aos textos mais “sérios” – ensaios, editoriais, etc. Mesmo assim, um leitor mais atento já descobre aqui e ali construções do tipo *Me parece que o presidente ...*, em textos de análise política ou econômica.

Quanto aos pronomes oblíquos no meio da sentença, alguns gramáticos criaram a regra das “palavras atrativas” – *que, quando, se, não...* – que puxariam o pronome para antes do verbo. **É uma regra bastante duvidosa,** que não só não encontra respaldo, em grande parte, nos fatos da melhor escrita do português, como é contestada por muitos estudiosos.

Os termos “infernizar”, “trágicos episódios”, “regras absurdas e duvidosas” e “tormento pedagógico” sinalizam a dimensão da incompatibilidade atinada, que transpõe em muito o clima de uma polêmica tênue e contida. Nesse caso, o discurso segundo ataca seu Outro explicitamente, traduzindo algumas de suas regras, ou melhor, ele próprio, como espaço de:

- aporrinhção – “já infernizou a vida de muita gente”;
- tragédia – “um dos mais trágicos episódios do ensino de português no Brasil”;
- arbitrariedade – “alguns gramáticos resolveram transformar em *obrigatório* aquilo que é *facultativo*”;
- equívoco – “com isso, não só limitaram um espaço de escolha (de liberdade) dos falantes, estipulando regras absurdas (isto é, criadas sem nenhum fundamento nos fatos da língua)”;
- confusão – “é uma regra bastante duvidosa”;

Quanto maior a oposição, mais negativos se tornam os simulacros criados pelo Mesmo. No enunciado 10, seguinte, o linguista mostra-se tão revoltado com os gramáticos que, numa atitude extrema, resolve denominá-los de “gramatiquieiros”:

- c) curiosamente, contudo, no imperativo a forma da segunda pessoa do singular é bastante usada entre nós, mesmo pelos falantes que usam apenas o **você**. Um bom exemplo é o *slogan* de uma campanha publicitária da Caixa Econômica Federal:

Vem pra Caixa você também!

Nem é preciso dizer que os **gramatiquinhos** – que, como salientamos acima, têm pouca compreensão das diferentes variedades e da história da língua – logo se puseram em campo para condenar o **“erro crasso”** do *slogan*: **inadmissível** – diziam eles – usar **você** (que combina com as formas verbais de terceira pessoa) com uma forma verbal de segunda pessoa!

Ora, a realidade da língua é um pouco mais complexa (e, neste caso, muito bonita para quem sabe olhar). De fato, a forma *vem* é originariamente de segunda pessoa (*vem tu!*). Contudo, com as mudanças a que nos referimos antes, ela perdeu esse vínculo e sobrevive entre nós, no Brasil, como uma forma alternativa àquela que é mais comum com *você* (*venha você!*). Podemos dizer, então, que no imperativo singular temos à disposição duas formas: *venha* (para qualquer uso) e *vem* (para usos marcados, isto é, quando queremos enfatizar, por exemplo, relações de familiaridade ou camaradagem, como no *slogan* da Caixa).

Os nossos poetas nos fornecem belos exemplos do aproveitamento estético dessa duplicidade de formas. Manuel Bandeira, um dos nossos melhores poetas, compôs um delicioso poema (*Irene no céu*) que, pela lógica dos **gramatiquinhos** termina com um **“erro crasso”** de português. Pode?! Bem, o melhor é curtir o poema:

TEXTO

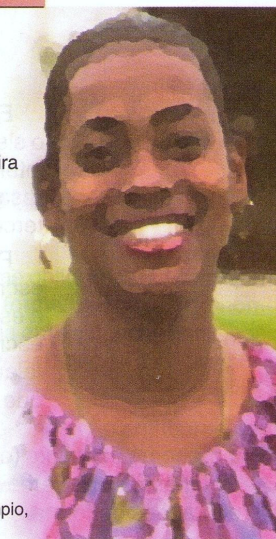
Irene no céu

Manuel Bandeira

Irene preta
Irene boa
Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:
– Licença, meu branco!
E São Pedro bonachão:
– Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970, p. 125.



361

Recorte 10 (FARACO, 2003, p. 361).

No espaço discursivo polêmico, um discurso não interage com o Outro, mas com sua imagem negativa. O termo “gramatiquinho” é a forma empregada pelo Mesmo para traduzir o termo usual “gramático”, designando todo aquele que,

mesmo não produzindo gramática, se escuda cegamente na tradição gramatical para avaliar os usos reais da língua, quase sempre discrepantes da norma padrão. “Gramatiquinhos” costumam ver/corriger “erros crassos” e “inadmissíveis” nas mais vernaculares das formas, tendo como parâmetro a norma padrão. “Gramatiquinhos” não conseguem não condenar um uso de imperativo como aquele observado no slogan da Caixa “Vem pra Caixa você também”, ou no verso de Bandeira “Entra, Irene”, em que formas verbais de segunda pessoa são usadas com um pronome de terceira pessoa (você), por mais familiar que essa combinação seja na linguagem distensa do cotidiano e por mais que ela tenha sido empregada intencionalmente para produzir um efeito de familiaridade entre os interlocutores.

Mediante o emprego desse termo, o discurso linguístico procura não retratar neutramente seu adversário, mas denegri-lo, aniquilá-lo, lançando mão de sua “língua afiada” para golpear o adversário. Interpretados como ignorantes, desconhecedores da ciência linguística: “[eles] têm pouca compreensão das diferentes variedades e da história da língua”, não merecem ser chamados de gramáticos, mas de “gramatiquinhos”. Entretanto, esse discurso de “pouca compreensão” detém um espaço tão grande no campo do ensino que incomoda o Mesmo a todo o tempo, o qual divide sua enunciação entre descrever a língua e combatê-lo como a uma erva daninha.

Embora não deixe de combater o normativismo, o linguista é compelido a instruir sobre as regras da língua padrão. No recorte abaixo, ele discorre sobre as passivas sintéticas:

- Ao menos 36 fraudes **foram constatadas** nas 73 reportagens dele publicadas entre outubro de 2002 e abril último.
- No Brasil, poucos casos de fraude ou plágio **foram revelados** até o momento.

E, com sujeito singular:

- Ao menos uma fraude **foi constatada** nas 73 reportagens...
- No Brasil, um único caso de fraude ou plágio **foi revelado** até o momento.

Ou seja:

Constatarem-se várias fraudes → Várias fraudes **foram constatadas**.
Revelaram-se poucos casos de fraude → Poucos casos de fraude **foram constatados**.

Em razão dessa equivalência com a construção na voz passiva, as sentenças com o pronome **se** são chamadas de *passivas sintéticas* (construção ativa/ sentido passivo).

Apesar de aparentemente tranqüilo, esse fenômeno tem dado certa dor de cabeça aos estudantes. E isso porque há uma forte tendência, no português coloquial, a deixar no singular o verbo nas construções com **se**, como é visível em placas de rua como:

Conserta-se calçados e bolsas.
 Vende-se carros novos e seminovos.
 Aluga-se duas casas na praia.

Ao que tudo indica, os falantes, ao dizerem assim, interpretam essas estruturas como equivalentes a:

Alguém conserta calçados e bolsas.
 Alguém vende carros novos e seminovos.
 Alguém aluga duas casas na praia.

No entanto, os gramáticos – em vez de tratarem essas construções como alternativas às construções clássicas – **condenam febril e insistentemente** essa tendência praticamente universalizada no português falado no Brasil.

Por conseqüência, o assunto está sempre na **listinha** dos elaboradores dos exames de escolaridade. Por isso, fique atento à concordância: as sentenças acima, de acordo com os gramáticos, devem ocorrer assim:

Consertam-se calçados e bolsas.
 Vendem-se carros novos e seminovos.
 Alugam-se duas casas na praia.

Mas é preciso prestar atenção a um outro detalhe aqui: se a forma verbal for seguida de preposição, ela fica sempre no singular. Anote:

Precisa-se DE pedreiros.
 Nessas horas, conta-se só COM os amigos.
 Neste curso, não se tratou DE casos muito especiais.
 Em tais casos, procede-se AOS exames de rotina.

No recorte 9 da obra 1, equivalente ao recorte 11, acima, os gramáticos, de fato, empregam termos “imperativos” para impor o uso do padrão aos alunos: “deverá”, “exige”, “obrigatoriamente”, termos mal vistos pelo discurso linguístico, que os (des)qualifica como “febris e insistentes”, equivocados no sentido de não tratarem as construções populares “como alternativas às construções clássicas”. No recorte 11, o autor trata das chamadas passivas sintéticas que a norma popular preferencialmente emprega com verbo na terceira pessoa do singular, mesmo que o sujeito seja plural. O autor, evocando o resultado de pesquisas sociolinguísticas, lembra-nos de que os falantes interpretam o “se” não como pronome apassivador, mas como um sujeito não determinado, equivalente a “alguém”, o que justifica o uso da terceira pessoa do singular. Uma vez mais, preocupa-se em explicar a lógica gramatical do uso popular, demonstrando que ele é tão gramatical quanto a norma padrão.

No recorte 11, o verbo “dever” só é usado pelo linguista, após ser marcado como signo de pertencimento do Outro: “*de acordo com os gramáticos, devem ocorrer assim*”, realçando, pois, o poder arbitrário dos gramáticos. Em outro trecho, a instrução dada para a fixação da forma padrão é realçada pelo advérbio “sempre”, enquanto que no discurso gramatical é utilizado o advérbio “obrigatoriamente”.

A ação de instruir o aluno a seguir o padrão é uma atividade compatível com a formação discursiva gramatical, aliás, levada ao extremo por ela. Assim, se o discurso linguístico faz uma concessão ao discurso gramatical, não o faz porque os argumentos do Outro o convençam, mas porque precisa ensinar os alunos a se safarem nos exames de escolaridade cujos elaboradores se divertem explorando a “listinha” de regras desusadas.

4.3 Em resumo

A partir do olhar de analista, podemos assim metaforizar a relação interdiscursiva entre as posições gramatical e linguística no interior das obras 1 e 2: estamos diante de uma verdadeira arena de gladiadores, lutando tenazmente pela sobrevivência. Nessa arena, o avanço de um significa o recuo do outro para a periferia, ou até mesmo a morte. O discurso gramatical é um gigante que reinou por séculos praticamente sem adversários, mas que, agora, tem de enfrentar um

antagonista à sua altura, jovem e poderoso, nascido e ungido com o estatuto de conhecimento “científico”, que veio para destronar o senso comum.

Os enunciados analisados, ora vindos de um sujeito interpelado pelo discurso gramatical, ora de um sujeito interpelado pelo discurso linguístico, corroboram os postulados da AD sobre a abertura do interdiscurso, como unidade maior de trocas reguladas, em que as FDs interagem e se influenciam, no caso analisado, especificamente em uma relação de *interincompreensão* (tradução *versus* simulacro) como evidencia Maingueneau (2008). O discurso gramatical, como discurso primeiro, mostra-se cindido, titubeante, pressionado pelos saberes científicos advindos da linguística, o discurso segundo, que avança no território do discurso primeiro e o faz recuar, já que a guerra com ele lhe é constitutiva.

Uma vez mais lembramos um dos postulados basilares de Maingueneau (2008, p. 117): “O discurso não escapa à polêmica tanto quanto não escapa à interdiscursividade para se constituir”. Fomos movidas pelo desejo de empreender uma análise de um espaço discursivo polêmico, na interface entre o campo dos discursos que dizem a língua e que dizem do ensino da língua na contemporaneidade. Acreditamos que, realizando essa análise, fizemos um exercício de ver na superfície aparentemente plana dos enunciados a pluralidade de vozes que aí falam, ou melhor, “batem boca”.

CONCLUSÃO

Quando chegamos ao fim de um estudo realizado sob o signo da análise de discurso, soa-nos estranho pensar em conclusão, assumida que é a impossibilidade de um fechamento discursivo ou de qualquer forma de esgotamento semântico. Assim, se usamos o termo “conclusão”, é por força do hábito que o fazemos. No curso deste trabalho, cremos ter levantado elementos significativos que nos possibilitam retomar e responder às questões de pesquisa que pautaram este estudo.

Como os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio-PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio + -PCNEM+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (2006) e Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM (2008) significam a heterogeneidade do português como matéria curricular? Tais documentos indiciam um posicionamento cindido entre o “discurso linguístico” e o “discurso gramatical, ao enunciarem a respeito do tema variação linguística e suas implicações no ensino de língua portuguesa.” É como se encontrassem em meio a um fogo cruzado.

Através dos olhos da linguística, os documentos oficiais que pautam o Ensino Médio buscam significar a língua, em sua dimensão sociocomunicativa ou interacional, como um sistema heterogêneo e variável, interpretando, assim, a norma padrão como uma norma dentre as várias normas, sem desconsiderar, entretanto, que se trata da variedade de maior prestígio em virtude de seu enraizamento sócio-histórico-ideológico. O direcionamento curricular para o trabalho com a heterogeneidade, conferido por esses documentos, encontra-se exemplarmente representado no seguinte enunciado, destacado em nossa análise:

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (PCNEM+, 2002, p. 76).

Como já ponderamos, e voltamos a ressaltar, a voz oficial, ao enunciar a respeito desse tema, é bastante influenciada pelo discurso linguístico, mas não ousa, não quer e/ou não pode dizer ainda que a variante padrão deve ser tratada de

igual para igual com as outras no currículo escolar: se ela não é mais a única “certa”, é a de “maior prestígio”. Por isso, deve ter lugar garantido na escola, mas não exclusividade. Presenciamos, assim, um verdadeiro malabarismo para não desagradar nem gregos e nem troianos. Enfim, a posição oficial é uma posição seduzida pelo discurso linguístico, mas ainda atormentada pelos fantasmas do discurso gramatical que não deixam de assombrar o cenário do ensino de língua materna, com o beneplácito dos espíritos ortodoxos que agem tanto na esfera escolar como na praça pública.

Após revisitar os documentos, buscamos captar os gestos de interpretação que os livros didáticos destinados ao Ensino Médio esboçam, atualmente, em relação aos usos da língua ditos não-padrão. *Como vêm os livros didáticos significando a heterogeneidade do português?* Para tanto, entramos no universo semântico de duas obras: “Português: de olho no mundo do trabalho” de Ernani Terra e José de Nicola (obra 1) e “Português: língua e cultura” de Carlos Alberto Faraco (obra 2), ambas aprovadas pelo PNLEM.

Na obra 1, observamos dois posicionamentos (con)correntes na significação dos usos não-padrão do português: um tradicional e purista e outro inovador e relativista, esse “importado” – obviamente por pressão dos documentos oficiais – da sociolinguística. No primeiro, a norma padrão é **toda** a língua portuguesa, o molde a que todo e qualquer uso de língua deve se conformar, independentemente do contexto. No segundo, a norma padrão é *uma* variante prestigiosa (ou “A variante”!) entre os usos populares, sendo a adequação de cada um dos usos – tanto o popular quanto o padrão – definida pela situação comunicativa.

Na obra 1, por mais desejada que seja, a correção do português estropiado e errado do dia-a-dia, comparado à norma padrão, não tende a ser feita de forma explícita e confessa como no “passado”. A leitura do conjunto de enunciados recortados da obra 1 mostra que isso só ocorre por perigosas e providenciais (para deleite do analista de discurso!) escorregadelas dos autores. Assim, os usos outros do português, ainda que forçosamente declarados/reconhecidos como variantes, não são o objeto de interesse e estudo dos gramáticos. Quando eles os apresentam em sua obra, têm em vista a adequação às disposições dos PCNEM, PCNEM+ e OCEM e o conseqüente enquadramento no PNLEM ou o uso de exemplos de variedades não-padrão para mostrar/delimitar com clareza o que não faz parte da língua culta.

Na perspectiva do discurso linguístico, assumido pelo autor da obra 2, a variação é inerente à língua. Toda língua viva é heterogênea. Os usos outros são tão gramaticais e admissíveis quanto a variante padrão, sendo significados/apresentados como estruturas atuais normais da língua. Esses usos, muitas vezes, são mostrados na obra não apenas como formas *alternativas* do português, mas como a norma culta real que deveria substituir a norma padrão conservada em formol pelos gramáticos, sem correspondente entre os usos observáveis na comunidade social. Entretanto, por colocar-se como autor de uma obra didática comercial e “influenciada” pelas orientações legais, que atribuem ao Ensino Médio a função de preparar o aluno para atuar no mercado do trabalho e para participar, como cidadão, na esfera pública, ele, conquanto conceda aos usos não-padrão um lugar apreciável no universo de seu livro, sem igual antes do advento da linguística e sua circulação na esfera do ensino de língua, não pode deixar de fora a vetusta norma padrão, já que ela é cobrada em concursos públicos, por exemplo. Mas é como um “mau sujeito” que ele assina a inclusão da norma padrão em sua obra (PÊCHEUX, 1988, p. 215). Ele não se identifica servilmente ao discurso da necessidade imperiosa de dominar a norma padrão; posiciona-se cinicamente em relação a isso, recomendando que os alunos a conheçam (e não a usem) para se safar em situações em que ela é cobrada e dela depende a aprovação.

Assim, analisando os documentos ministeriais vigentes e livros didáticos do Ensino Médio, visualizamos, atualmente, no campo das Letras, duas posições discursivas concorrentes, disputando formas de significar as variedades do português. *Quais são essas posições?* A posição de quem fala interpelado pela formação discursiva gramatical e de quem fala interpelado pela formação discursiva linguística. A primeira tem a sua mais *antiga, peculiar e resguardada* identidade marcada como uma verdadeira guardiã da língua correta, pura, “genuína”. No espaço discursivo recortado por esta pesquisa, ela é considerada o discurso primeiro, ou seja, uma posição enunciativa que já tinha tanto uma identidade definida como um espaço de atuação seguro, antes de ser sacudido pelo Outro, o discurso segundo. Ações como julgar e sentenciar o que é “certo ou errado” nos usos linguísticos ou mesmo assumir atitudes protecionistas que defendam a norma padrão como a língua pátria de um país monolíngue são próprias a quem se posiciona à direita da formação discursiva gramatical.

A formação discursiva linguística, discurso segundo em relação ao gramatical, é chancelada como um saber científico e descritivo, o contrário da identidade gramatical, embasada em um saber de tradição e prescrição, sob a pecha do mito. Pelo enredamento que há entre essas duas posições na conjuntura vivida atualmente no campo das letras, é praticamente impossível uma não arrastar a outra no caudal das enunciações. Assim, em uma expressão como a que analisamos no capítulo 3 (p. 88), extraída do PNLEM (2008, p. 131), podemos ver a presença das duas posições discursivas, numa relação de direito e avesso. No lado direito, a pergunta “*A variação linguística é vista como um fenômeno próprio das línguas?*” e a resposta positiva – “sim, ela é vista como tal” – indiciam a posição alinhada com o discurso linguístico. No avesso, fica contido um possível rebate negativo – “não, ela não é vista como tal”, identificador da posição gramatical.

É escorada no argumento de autoridade da ciência que o discurso linguístico afirma que todos os usos da língua são gramaticais, que existem tantas gramáticas quantas variedades linguísticas, que não existe “certo” e “errado”, mas sim “adequado” e “inadequado”. É também escorada nesse argumento que levanta as bandeiras do combate ao preconceito e do respeito às diferenças linguísticas.

Esboçamos aqui um esquema tentativo das duas formações discursivas abrangidas pelo espaço por nós recortado: a formação discursiva gramatical (FDG) e a formação discursiva linguística (FDL). Entendemos que quem fala conforme uma ou outra formação discursiva “não dispõe de sequências realizadas que deveria imitar, mas regras que lhe permitem filtrar as categorias pertinentes e fazer com que estruturam o conjunto dos planos do discurso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 69). Ou seja, quem fala conforme uma formação discursiva possui uma competência discursiva que se constitui de um sistema de restrições semânticas. Como estamos lidando com um discurso polêmico que se funda sobre a recusa do outro, identificado como o seu registro negativo, vamos perfilar esses sistemas de restrições ou modelos, postulando um conjunto de categorias semânticas – os semas – e marcando-os com os sinais positivo (+) e negativo (-) correlativamente a determinados temas, segundo a formação discursiva em que ocorram. Dentre os temas, incluímos “língua”, “gramática”, “norma”, “variação” e “postura diante da língua”.

TEMA	CATEGORIAS SEMÂNTICAS	FDG	FDL
LÍNGUA	heterogeneidade	-	+
	diversidade	-	+
	pluralidade	-	+
	unidade	+	-
	pureza	+	-
	variação	-	+
	mudança	-	+
	plasticidade	-	+
	rigidez/enrijecimento	+	-
NORMA	aquilo que é seguido	-	+
	aquilo que deve ser seguido	+	-
	padrão de uso real	-	+
	padrão ideal	+	-
	normalidade	-	+
	normatividade	+	-
GRAMÁTICA	regras categóricas	+	-
	regras incondicionais	+	-
	regras normativas	+	-
	regras de funcionamento da língua	-	+
	regras circunstancialmente variáveis	-	+
VARIAÇÃO	erro	+	-
	corrupção/ruína	+	-
	caos/desordem	+	-
	propriedade das línguas	-	+
	transformação	-	+
POSTURA IDEOLÓGICA	conservadora	+	-
	tradicional	+	-
	purista	+	-
	prescritiva	+	-
	corretiva	+	-
	mítica	+	-
	formalista	+	-
	grafocêntrica	+	-
	preconceituosa	+	-
	monolinguista	+	-
	inovadora	-	+
	relativista	-	+
	científica	-	+
	descritiva	-	+
	explicativa	-	+
	adequativa	-	+
funcionalista	-	+	
plurilinguista	-	+	
respeitosa para com o outro	-	+	

FDG: FORMAÇÃO DISCURSIVA GRAMATICAL
 FDL: FORMAÇÃO DISCURSIVA LINGUÍSTICA

No espaço discursivo isolado e nos enunciados analisados, vemos o discurso linguístico completamente enleado com o discurso gramatical, ainda que na forma do antagonismo e do simulacro. Já o discurso gramatical não pode mais ignorar a presença incômoda do discurso linguístico. Porém, absorve dele o que há de mais superficial – a nomenclatura – e a traduz pelo seu próprio sistema de restrições, *vis-à-vis* o caso do recorte 6 (obra 1) em que, sob a dominância do discurso gramatical, vemos o sentido dos critérios de avaliação *adequado/inadequado* deslizar para aqueles de *certo/errado*, como se fossem intercambiáveis no mesmo contexto. Indubitavelmente, no caso do discurso gramatical, os signos “certo e errado” são termos-chave. Isso porque eles, melhor do que quaisquer outros signos, mostram a pretensão de inviolabilidade da norma padrão. Entretanto, a troca pelos *modernos* “adequado e inadequado” decorre da forçosa influência do outro, o que não impede que os sentidos de “certo e errado” contaminem seus substitutos.

Os simulacros decorrem, então, da inevitável rejeição/distorção de cada parte em relação à outra. Como diz Maingueneau (2008), nenhum discurso interpreta a si mesmo, a interpretação vem do outro lado. Assim, a interpretação que um enunciador interpelado pelo discurso gramatical dá aos enunciados do discurso da linguística sobre o fenômeno da variação é negativa porque, para ele, é uma blasfêmia dizer que “nóis vai é tão português quanto nós vamos” e isso porque a sua formação discursiva não detém os semas necessários para entender e avaliar tal enunciado positivamente. Quando duas partes contrárias se confrontam, os simulacros surgem como decorrência de um processo de interincompreensão recíproco. O simulacro não é o Outro, mas a imagem negativa que o Mesmo faz do Outro.

Para a captura das posições discursivas em jogo nos enunciados analisados, privilegiamos elementos linguísticos de várias naturezas e níveis que funcionam como verdadeiros gatilhos para os sentidos em jogo. *Que elementos são esses?* Ao longo da análise do conjunto de recortes da obra 1, deparamo-nos com palavras (nomes, conjunções, preposições, advérbios etc) e expressões que, em uma situação equivalente, jamais seriam pronunciados pelo enunciador da obra 2, a menos que para serem rejeitados, por serem vistas como signos malditos. Eis algumas dessas expressões e palavras:

- a lexia “língua pátria” (recorte 3, obra 1, p. 97);

- o verbo “corrigir” (recorte 7, obra 1, p. 104);
- os verbos “exigir”, “dever”, e o advérbio “obrigatoriamente”, todos eles modalizadores deônticos (recorte 9, obra 1, p. 106).

Na obra 2, encontram-se, do mesmo modo, palavras e expressões que só podem ser usadas positivamente por aqueles que se identificam com a posição discursiva linguística, sendo evitadas e/ou rejeitadas pelo antagonista, tais como:

- o artigo definido “a” ou o numeral “uma” em “não existe **a** ou **uma** língua portuguesa, mas muitas línguas portuguesas” (recorte 1, obra 2, p. 114), realçando o sentido de que o português não é *único* e nem *homogêneo*;
- o verbo “curtir” e o advérbio “apaixonadamente” em “curta apaixonadamente a variação linguística” (recorte 2, obra 2, p. 115), indiciando o arrebatamento do enunciador do discurso linguístico um contra-discurso no campo das Letras;
- os nomes “discriminação” e “exclusão” e a expressão “cultura do erro” (recorte 2, obra 2, p. 116), como verdadeiros signos de pertencimento ao discurso lingüístico.

A significância investe o discurso em suas múltiplas dimensões e é dessa significância que a semântica global pretender dar conta. As posições discursivas são tão misteriosas em sua constituição, existência e relacionamentos, quanto o é a própria significação para a Linguística. Entretanto, dizer que “os sentidos não são únicos ou imanentes às palavras” é um avanço indiscutível para o campo da semântica, injustamente deixado de lado pelos linguistas precursores. Mistérios são passíveis de serem solucionados e, neste caso, o caminho para a solução está em observar um processo que se desenrola continuamente como um fio e jamais como meada em si, pois não há arremate do sentido.

Acreditamos que essa investigação contribuiu para testar, uma vez mais, a fecundidade teórico-metodológica da noção de interdiscurso e suas correlatas – interincompreensão, tradução e simulacro – no exame de um espaço discursivo envolvendo a polêmica entre o discurso gramatical e o discurso linguístico, tal como propõe Dominique Maingueneau (2008).

Esperamos, ainda, que os resultados da investigação ajudem a realizar uma subversão herética do purismo, do nomenclaturismo, do normativismo, do grafocentrismo, do formalismo, naturalizados pelo paradigma gramatical. Como afirma Bourdieu (1998, p. 118), a subversão herética é uma *previsão*, uma *predição* política que pretende fazer acontecer o que enuncia. Ela contribui praticamente para

a realidade do que anuncia, pelo fato de enunciá-lo, prevê-lo, torná-lo concebível e, sobretudo, crível, criando a representação e a vontade coletivas para produzi-lo. Se a subversão herética da ideologia gramatical não puder ser vislumbrada nas páginas dos documentos institucionais e dos livros didáticos, supostamente escritos por autores bem iniciados no discurso da linguística, pouca esperança podemos ter em ver a variação e a heterogeneidade do português serem significadas por meio de outra grade semântica que não inclua o regime absolutista do *certo* e do *errado*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. *O discurso separatista sobre o português do Brasil na segunda metade do século XIX*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, J. W. (Org.). *O discurso e suas análises*. Cad. Est. Ling. Campinas, n.19 p. 1-179, jul./dez. 1990.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

BARONAS, Roberto Leiser. Anotações sobre o funcionamento da interdiscursividade cultural em charges políticas. *Polifonia*. Cuiabá. EdUFMT, no. 19, 2009. (no prelo)

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (1962). Os níveis da análise linguística. In: *Problemas de Linguística Geral I* (PLGI). São Paulo: Ed. Nacional & Edusp, 1976, p. 134 e 135.

_____. (1966). A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral II* (PLGII). Campinas: Pontes, 1989, p. 234.

_____. (1968). Estruturalismo e linguística. In: *Problemas de Linguística Geral II* (PLGII). Campinas: Pontes, 1989, p. 11-28.

_____. (1969). Semiologia da língua. In: *Problemas de Linguística Geral II* (PLGII). Campinas: Pontes, 1989, p. 43-67.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. *Migrações internas, norma e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Editora RG, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRANDÃO CAMPOS, Daniela Monique Chagas Cordeiro. *O livro didático de Ciências no Brasil: um mergulho na história do PNLD* (monografia). Curso de Especialização, CECIMIG/FAE/UFMG, 2007.

BRASIL/SEMTEC/FNDE (PNLEM 2008). *Catálogo Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. DCNEM/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. OCEM/MEC – Secretaria de Educação Básica – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. PCNEF/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. PCNEF/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. PCNEM/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. PCNEM+/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.

FIORIN, José Luiz. Tendências da Análise do Discurso. In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, João Wanderley (Org.). *O discurso e suas análises*. Cad.Est.Ling. Campinas, n.19 p. 1-179, jul./dez. 1990.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise de discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Os termos-chave da análise de discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. *Novas tendências em Análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Análise do discurso: questão dos fundamentos. In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, João Wanderley (Org.). *O discurso e suas análises*. Cad.Est.Ling. Campinas, n.19 p. 1-179, jul./dez. 1990.

MALDIDIER, Denise (1990). *A inquietação do discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MAZIÈRE, Francine. *A Análise do Discurso: história e práticas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. V. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

_____ & FUCHS, C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Lês vérités de la Palice*. Paris: Maspero, 1975.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni.(org.) *Gestos de Leitura*. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____ & HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. S. Carlos: Pedro e João, 2007.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p.353-392.

_____. Observações sobre interdiscurso. In: *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/possenti.pdf> Acesso em: 10 jul. 2009.

_____. *Os limites do discurso*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2004.

_____. Análise do Discurso e acontecimento: breve análise de um caso. In: NAVARRO, Pedro (org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____ & BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PERRENOUD, Ph. *Construindo competências* (Entrevista com Philippe Perrenoud, Paola Gentile e Roberta Bencini). Disponível em: <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php> Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre: Artmed, 1999.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBINS, Robert Henry. *Linguística geral*. Porto Alegre: Globo, 1977.

ROCHA, Décio et alii. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia*. Cuiabá, no. 08, p. 161-180, 2004.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA SOBRINHO, José Simão. *Da política das identidades às identidades na política: processos de subjetivação na espetacularização do político*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

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](#)