

JANAINA NICOLA

NO ESCURO DO DISCURSO: UMA REVISITA A EMÍLIA E EULÁLIA

JANAINA NICOLA

NO ESCURO DO DISCURSO: UMA REVISITA A EMÍLIA E EULÁLIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Letras – da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas – como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Concentração: Estudos Lingüísticos).

Orientadora: Prof. Dr^a. *Marlene Durigan*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS
2007**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da UFMS/CPTL

N634n Nicola, Janaina.

No escuro do discurso: uma revista a Emília e Eulália / Janaina Nicola. Três Lagoas, MS : [s.n.], 2007.

147f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2007.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Durigan.

1. Análise do discurso. 2. Sentido. 3. Poder. I. Durigan, Marlene. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Câmpus de Três Lagoas. III. Título.

JANAINA NICOLA

NO ESCURO DO DISCURSO: UMA REVISITA A EMÍLIA E EULÁLIA

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Presidente e Orientadora: Professora Doutora Marlene Durigan.

Professor Doutor Pedro Luis Navarro Barbosa (titular)

Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra (titular)

Professora Doutora Nara Maria Quevedo Sgarbi (1ºsupl)

Professor Doutor Edgar Cezar Nolasco (2º supl)

Três Lagoas, 04 de dezembro de 2007.

*Aos **meus pais**; possuidores de todo o amor incondicional que pode haver no mundo.*

*À **Marlene Durigan**, minha eterna orientadora.*

AGRADECIMENTOS

Quero elevar o primeiro agradecimento a Deus, Soberano Rei Jeová, responsável por todas as minhas conquistas e que torna mais este momento possível. Obrigada mais uma vez, Senhor, pela fidelidade não merecida.

Agradeço muito às pessoas mais importantes da minha vida: minha família. Meu pai, Geraldo de Jesus Nicola, minha mãe, Maria Cleonice Nicola, meu irmão, Luciano Luis Nicola, preciosos e verdadeiros amigos que sempre me dedicaram amor, respeito, confiança e paciência em absoluto contingente, sem os quais a felicidade que este momento oferece não seria tão completa. Amo muito e sempre todos vocês. Obrigada por simplesmente tudo!

Agradeço ao meu namorado Fábio: amor, compreensão, carinho, respeito e mais amor. Lições que só se aprendem com você. É que me fazem reconhecer a impossibilidade de igualar-me a sua grandiosidade. Se no mundo existissem mais pessoas como você a humanidade teria superado seu estado de imperfeição! Muito obrigada pelo apoio incondicional; obrigada por estar na minha vida. Amo-te muito!

Agradeço a minha amiga-irmã: Michele Cristina dos Santos Fazioni, parceira sem a qual tudo teria sido mais difícil. Muito obrigada pelo forte apoio, pela sempre agradável companhia e, sobretudo, por me fazer sentir o verdadeiro efeito da palavra AMIZADE, sob o qual desfrutamos os momentos felizes e enfrentamos os tristes, que só nós sabemos o que significaram, que culminaram, por fim, no fortalecimento desse carinho e dessa cumplicidade, que mesmo a distância física não consegue abalar. Sua amizade, Mi, me faz mais feliz. Meu respeito e minha admiração. Amo muito você!

Agradeço a todos os meus amigos que me proporcionaram momentos indispensáveis a esta caminhada! Vocês foram incríveis! Valeu muito, Fabiana Portela!

Agradeço a todos os meus professores que, direta ou indiretamente, colaboraram com o meu "crescimento", com minha formação. Muito obrigada especialmente à Professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, uma grande amiga que me ajudou muito e de diferentes maneiras, que confiou em mim e me apoiou em vários momentos.

Agradeço, finalmente, com todo o carinho e admiração do mundo, a minha mãe do saber, meu norte, minha eterna orientadora, Doutora Marlene Durigan. Ser sua orientanda é um prazer imensurável. Honra, compromisso, responsabilidade, humanidade, capacidade, profissionalismo, inteligência e talento, entre outras infinitas virtudes que construíram a minha admiração, serão levados comigo como recordações suas. Muito obrigada, querida professora, por toda a confiança, pelo assíduo crédito; enfim, por ter-me permitido ser sua discípula; o seu nome vai comigo. Todo o meu respeito e gratidão. O seu dizer está presente em meu dizer.

Agradeço à Capes, pelo importante financiamento que fez possível a minha dedicação exclusiva ao trabalho.

Agradeço à UFMS, instituição que aprendi a amar, apesar de eventuais decepções. A superação me une a essa casa que me ofereceu tudo o que hoje posso compreender, à qual serei eternamente grata.

Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades., que localiza e indica na inércia das coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; quem sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la.

Michel Foucault

RESUMO

Sob o crivo das asserções legadas aos estudos críticos da linguagem e, em especial, aos que concernem ao discurso, este texto propõe-se construir um espaço de “confronto” entre lingüistas e gramáticos, a fim de analisar esse polêmico, inquieto e ainda novo relacionamento – que sustenta as implicações acerca dos estudos da língua –, além de aspectos do *status* da gramática normativa no ensino de língua portuguesa. Para alcançar a meta, esta pesquisa ocupa-se do exame pretensamente dialógico dos textos: *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, *A Língua de Eulália*, de Marcos Bagno, e o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Essa intencionalidade reclama, pois, a investigação dos caminhos que percorrem os textos em questão, para a absorção das possibilidades de sentidos com que essas obras trabalham, a produção dos discursos que veiculam, a fim de desvendar o *como* e o *do quê* eles se constituem. O empreendimento descrito alinha-se às contribuições teóricas e práticas providas pela Análise de Discurso de orientação francesa, que encontra especialmente nas figuras de Michel Foucault e Michel Pêcheux os centros de gravitação em torno dos quais se encaminham as propostas do estudo do discurso que hoje irrompem. Esta pesquisa classifica-se como bibliográfica quanto aos meios nos quais se apóia e exploratória quantos aos fins de que se compraz. Metodologicamente, não optamos por pesquisa de campo, uma vez que a intencionalidade de que nos acercamos reclama o exame dos discursos veiculados pelas obras, bem como sua implicância na construção do discurso propagado pelas políticas educacionais que, por sua vez, estendem-se à vida social e particular daqueles que se valem de seus apontamentos, espontaneamente ou não. Construímos nosso *corpus* por meio da seleção de enunciados comparados à luz do suporte teórico desenvolvido. Dentre alguns dos resultados a que este estudo pôde remeter, importa destacar a evidência, o movimento e a extensão do poder instaurado na prática (e no relacionamento) dos personagens em confronto, a contradição dos seus discursos com relação ao que pregam e a corrida (a luta) pela preservação de suas posições, de seus lugares políticos nas “cadeias dos saberes”, sobrepondo-se às necessidades afirmadas com relação ao progresso educacional, à expansão de conhecimentos em face do preconceito lingüístico e a emancipação idealizada pelo governo com base nos apontamentos advindos da ciência que essas duas classes (lingüistas e gramáticos) fabricam e disseminam no estudo da linguagem.

Palavras-chave: discurso; sentido; poder.

ABSTRACT

*Under the sieve of assertion legacy to critical studies of the language and, in particular, the that concern to speech, the text proposes to build an area of "confrontation" between linguists and grammarian, in order to examine this controversial, unquiet and just new relationship - which maintains the implications about the studies of the language -, yonder aspects of the status of normative grammar in the teaching of Portuguese language. In order to reach the goal, this research deals with the examination, allegedly dialogue, of the texts: *Emília no país da gramática*, of Monteiro Lobato, *A língua de Eulália*, of Marcos Bagno, and the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). This undertaking intent, therefore, the investigation of the paths which the texts in question through, for the absorption of possibilities of significations with that these texts works the production of the discourse that disseminate, in order to uncover the how and the of that they are formed. The venture described aligns itself on the theoretical and practical contributions provided by the Analysis of Speech of French origin, which meet particularly in the figures of Michel Foucault and Michel Pêcheux the centers of gravity around which guiding itself the proposals of the study of the speech that today emerge. This search classifies itself as bibliographical for the ways in which it supports and how exploratory for the purpose of which is rejoice. The methodology do not choose to search of the field, provided that our intent requires the examination of speeches served by the texts, as well as its implication in the construction of discourse propagated by educational policies which, in turn, extend itself to life social and particularly those which apply their notes, spontaneously or not. We build our material of study by means of selection of enunciation compared in the light of the theoretical support developed. Among some of the results that this study could refer, we detach the evidence, the movement and the expansion of power established in practice (and in the relationship) of the characters in conflict, the contradiction of their speeches with respect to that preach and the race (the fight) for the preservation of their positions, their political posts in the "chain of knowledge", overriding itself on the needs asserted with respect to educational progress, the expansion of knowledge in the face of prejudice linguistic and the emancipation idealized by the government based on the notes arising from the science that these two classes (linguists and grammarian) manufacture and spread in the study of language.*

Key-words: discourse; sense; power.

SUMÁRIO

A PERPETUAÇÃO DO OUTRO; O COMEÇO DO EU.....	10
--	-----------

CAPÍTULO 1

BUSCANDO A LUZ NO ESCURO: ENCONTRANDO-SE COM A TEORIA ...	14
--	-----------

1.1 O evoluar do ritual: recortes teóricos na névoa disciplinar	16
--	-----------

<i>1.1.1 Do poder e da verdade</i>	<i>19</i>
--	-----------

<i>1.1.2 No não-lugar do sentido: autoria e legitimidade</i>	<i>23</i>
--	-----------

<i>1.1.3 Nos interstícios do discurso</i>	<i>26</i>
---	-----------

<i>1.1.4 Sujeito, subjetividade e sentido</i>	<i>32</i>
---	-----------

<i>1.1.5 Das disciplinas ao controle: as sociedades</i>	<i>39</i>
---	-----------

<i>1.1.6 As condições de produção</i>	<i>46</i>
---	-----------

<i>1.1.7 Enxergando as imagens</i>	<i>48</i>
--	-----------

<i>1.1.8 Entre a Arqueologia e os saberes: os conceitos de acontecimento, positividade e arquivo</i>	<i>51</i>
--	-----------

<i>1.1.9 A obra literária</i>	<i>56</i>
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

ADENTRANDO O ESCURO: DESCRIÇÃO DO CÓRPUS	59
---	-----------

2.1 Lobato no país da gramática	60
--	-----------

2.2 A língua de Marcos Bagno	75
---	-----------

2.3 E agora? Entre gramáticos, lingüistas e a chegada da AD: como ficam os lugares?.....	86
---	-----------

CAPÍTULO 3

ENFIM, A (PRETENSÃO DA) ANÁLISE	92
3.1 De Emília a Eulália: obediências e travessuras desse objeto discurso	95
3.2 Do campo à cidade	109
3.3 Do ensino aos PCN: na “prática”	121
3.4 Quanto à Última Flor do Lácio: uma questão de língua	127
 SAINDO DO ESCURO? A ILUSÃO DO FINAL	 133
 REFERÊNCIAS	 138
 ANEXOS.....	 146

A PERPETUAÇÃO DO OUTRO; O COMEÇO DO EU

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.

Michel Foucault

Era necessário encontrar um início. Tornava-se imperativo continuar e impostar-se o traquejo de um caminho do qual se reconheciam as insinuações de entornos obscuros; trançar os fios de uma autoria que, de início, já se sabia não possuir. O escolhido foi o discurso. Fez-se, pois, necessário acreditar no discurso como uma força maior e independente, objeto do desejo, dócil e rebelde, domesticado e selvagem, multifacetado, energia despejada sobre as premissas interativas da comunicação. O discurso enfim.

Sob o crivo das asserções legadas aos estudos críticos da linguagem e, em especial, aos que concernem ao discurso, este texto propõe-se construir um espaço de “confronto” entre lingüistas e gramáticos, a fim de analisar esse polêmico, inquieto e ainda novo relacionamento – que sustenta as implicações acerca dos estudos da língua –, além de aspectos do *status* da gramática normativa no ensino de língua portuguesa. Para alcançar a meta, esta pesquisa ocupa-se do exame pretensamente dialógico dos textos: *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, *A Língua de Eulália*, de Marcos Bagno, e o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998). Essa intencionalidade reclama, pois, a investigação dos caminhos que percorrem os textos em questão, para a absorção das possibilidades de sentidos com que essas obras trabalham a produção dos discursos que veiculam, a fim de desvendar o *como* e o *do* *quê* eles se constituem.

Convém ressaltar, dado o exposto, que a inquietação que nos atinge não nos encaminha a investigar com quais sentidos as obras jogam ou quais mobilizam, uma vez que isso não está ao alcance desse empreendimento, tampouco daqueles a que a ele se submetem. Trata-se, antes e sobretudo, de analisar, no acontecimento do discurso (FOUCAULT, 1969), as irrupções de sentido com que trabalham (ou de que sofrem) os sujeitos-autores, os discursos em que se fundamentam, que constroem as suas subjetividades e que concedem o sopro da vida aos seus personagens, exibindo as estratégias de enunciação com que se envolvem. Ocupa-se, portanto, de buscar compreender como esses lugares institucionais de acúmulo e exercício do poder, em que se inscrevem lingüistas e gramáticos, se constituem (e foram se constituindo) no que são (para si e para a sociedade em geral), estabelecendo, em virtude disso, um entrave quase bélico entre si, instaurando uma tensão com relação aos saberes em jogo, sempre que evocados a enfrentarem-se; a apresentarem-se. O interesse não remete a observar, desse modo, os sujeitos físicos que postamos em cena, mas, antes, as imagens que eles (e a sociedade) constroem de si e do outro, e que atingem as suas produções.

O duelo denunciado parece produzir o efeito de um combate, a despeito da perda dos lugares e da legitimidade dos discursos em torno (e no desejo) dos quais ambos se cristalizam junto às suas práticas. A discussão envolve-se, pois, com aquelas disciplinas, no sentido que Foucault nos legou. Assim, a proposta, cujo suporte encontra-se nas contribuições teóricas da Análise de Discurso de orientação francesa, parte do pressuposto segundo o qual a AD busca “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”, uma vez que “[...] o analista de discurso relaciona a linguagem a sua exterioridade [...] refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2002, p. 15-6); o trabalho do analista busca compreender a língua fazendo sentido. Ele olha para a linguagem e questiona sua estabilidade.

Este trabalho não optou por realizar investigações de campo, uma vez que não objetivou comprometimento com outras propostas que não remetessem à análise do(s) discurso(s) disseminado(s) pelas obras, em que se materializam as implicações poderosas das duas classes de estudiosos em cena. Em face da extensão dos objetos, a pesquisa exigiu a construção de um corpus por meio da seleção de enunciados, cujo tratamento sujeitou-se aos procedimentos da AD. Fizemos recortes para chegar aos enunciados de base e à comparação dos enunciados à luz do suporte teórico. Esses

enunciados foram identificados como T1, no que diz respeito ao texto de Monteiro Lobato; T2, no que tange ao de Marcos Bagno, e T3, no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É em virtude do proposto que, (des)maskando o preconceito lingüístico, as representações de lutas, os conflitos de classes (lugares) - e a forte tendência atual à substituição de um determinado estado autoritário (ensino prescritivista) por outro (não-prescritivista) igualmente autoritário e arbitrário -, este estudo escava o famigerado relacionamento entre esses representantes científicos, instâncias ideológico-políticas disseminadoras do poder, envolvidos no processo educacional, confluentes na elaboração de critérios e métodos com respaldo nos quais a ordem governamental autoriza e indica “propostas” aos profissionais responsáveis pela educação pelo desprendimento emancipatório a que conduziria (deveria conduzir – conforme prescrito nos documentos aos quais se alinha).

Com efeito, como é da “pretensão” deste trabalho discutir aspectos do *status* da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa, a discussão não poderá esquivar-se do confronto anunciado por Lobato e explícito no texto de Marcos Bagno, nem das considerações veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A relevância do tema decorre, pois, de sabermos que o impasse alimenta, já há algum tempo, as asseverações acerca dos estudos da linguagem e do ensino, sem que, no entanto, sejam desenrolados os fios político-ideológicos que o sustentam.

Essa investida, sim, ainda não a temos satisfatoriamente explorada em “nosso meio”; o embate, aparentemente já noticiado, revela o atualíssimo e ainda inesgotado impasse com que lida a academia, a universidade, a sociedade em geral; com que lidam as produções governamental-educacionais; com que lida ainda a própria ciência e com os lugares de onde falam os seus representantes. Com que se relacionam, enfim, os discursos e todos aqueles que, por um minuto ao menos, se suprimam de suas insinuações. Desamarrar o nó cingido nesse duelo de “egos” e de “ethos” será a nossa contribuição.

O primeiro capítulo, *Buscando a luz no discurso: encontrando-se com a teoria*, permite vislumbrar as noções teóricas em que nos fundamentamos na análise do corpus; ali são expostas as proporções em que alguns conceitos auxiliaram as discussões aduzidas por esta investigação científica, mostrando os recortes teóricos em que se sustenta a nossa pesquisa. Tratamos, pois, de apresentar alguns dos conceitos desenvolvidos pela prática da Análise de Discurso e de que nos servimos, procurando

recuperar-lhes as condições históricas e político-ideológicas de aparecimento; de funcionamento.

No segundo capítulo, *Adentrando o escuro: descrição do corpus*, expõe-se uma descrição do corpus em que se apóia esse texto. O capítulo conduz a uma aproximação mais específica das obras, bem como de seus autores, personagens e idealizadores, levantando, aqui também, as condições de produção e de irrupção em torno das quais se crivam os discursos deferidos e as práticas cristalizadas por esses campos do saber em confronto. Buscamos, aqui, recuperar a discursivização em torno dos textos analisados; recuperar, enfim, o arquivo (foucaultiano) por meio dos quais são cristalizados.

O terceiro capítulo, *Enfim, a (pretensão da) análise*, por sua vez, compromete-se a demonstrar as análises empreendidas pela proposta. Nesse estrato se contornarão as questões a que nos inclinamos, evidenciando os resultados a que o estudo pôde remeter.

Postas essas considerações prévias, podemos avançar às discussões suscitadas pela análise das obras mencionadas, por meio das quais buscaremos explicitar como o Velho e o Novo se imbricam. Isso significa dizer que, nas construções argumentativas, nas arguições, nos “bastidores”, nas práticas ditas específicas e particulares em que trabalham esses representantes do saber, nas suas investidas e enunciações, nos seus discursos, em algum lugar, enfim, ainda resta algo que necessita do e que reclama pelo outro, por pontos de referências, de distanciamento ou alusões, por limites e fronteiras que se tenta preencher com a gestão de objetos e discursos ditos novos. Vamos a eles.

CAPÍTULO 1

BUSCANDO A LUZ NO DISCURSO: ENCONTRANDO-SE COM A TEORIA

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.

Michel Foucault

Continuar é preciso. Este primeiro capítulo permite-nos fazer que o que pretendemos alterar esteja em conformidade com a prática operada pela corrente francesa de Análise de Discurso, à qual esta empresa se filia. Redunda dizer que é valendo-se de suas contribuições teórico-metodológicas que este trabalho busca fazer que as coisas “façam sentido”. Ora, afirmar o que precede é apontar para momentos, acontecimentos, empreendimentos em que se manifeste alguma identificação entre movimento, teórico, teoria, pesquisador, análise e objeto; é assim que as palavras e as coisas “fazem sentido”: porque elas dialogam indagando a si mesmas e ao outro, ou, ao contrário, esquivando-se de si e do outro, em um jogo constante de (re)conhecimentos e esquivas.

Por ora, basta dizer que a obra *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, traz à baila o discurso didático-pedagógico do gramático, estrategicamente mascarado no discurso da resistência assumido pela menina boneca. Marcos Bagno, com *A Língua de Eulália*, oferece, por outro lado, uma obra que permite lançar luz por sobre a prática e o discurso do lingüista, escondido na neblina do protesto contra o preconceito lingüístico e favorável às causas “sócio-variantes” de que se sustém a sua práxis. Ambas as produções relacionam-se às premissas fundamentais com que se firmam critérios e métodos voltados ao ensino, bem como à elaboração de documentos

oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as *Diretrizes e Bases para a Educação*. Ordem a ser seguida.

Adiante cuidamos com mais afinho das questões que emergem nessas obras que tomamos como objeto; essa é uma tarefa de que se incumbirá o segundo capítulo em especial. Vale dizer, contudo, que o tópico em que se encontra o estudo neste momento não poderá se privar de relacionar a teoria aos textos, de onde a necessidade de uma breve apresentação de ambos. Desse modo, o diálogo que agora se trava, que cabe a este estrato, é com a teoria que nos propõe a Análise de Discurso (AD) e que nos permite analisar nossos objetos. Torna-se necessário, antes de nos embrenharmos nas obras, apresentar o arcabouço teórico de que nos cercamos.

Mais precisamente, cuidamos de recuperar, histórico-política e ideologicamente, alguns dos conceitos cristalizados pela AD com que esta pesquisa se identifica e que nos desafiam permanentemente diante da “aventura teórica”, nunca tranqüila, do/no discurso, “em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria”; ou seja, é pelo fato de o analista ter “um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo” (MALDIDIER, 2003). Daí as fases dos “tateamentos teóricos” sobre as quais se fundamenta, também, nosso discurso (como prática discursiva).

Nessa esteira, que se ressalte, de antemão, que os vieses pelos quais se envereda o texto aduzido cruzam-se freqüentemente com duas figuras nucleares que, legitimamente ou à revelia da legitimação, inauguraram uma nova teoria. Esta rompeu com noções sacralizadas na lingüística primeira, deslocou-se de terrenos, questionou campos do saber em seus próprios espaços de atuação, presenteando-se com a designação de uma transversalidade nem sempre aceita: os caminhos teóricos que a investigação percorre, não raro, orientam ao encontro sempre indispensável, e muito freqüente, com Michel Foucault e Michel Pêcheux.

É a partir dessas teorias, dessas investidas abraçadas por esses pensadores que discutimos outras contribuições, contemporâneas e posteriores, que se fizeram possíveis por eles e que, hoje, derramam seu brilho vigoroso por sobre um caminho que já se poderia designar a Análise de Discurso Brasileira. Falar de AD no Brasil implica remeter a nomes como os de Maria do Rosário Gregolin, Eni P. Orlandi, Helena Brandão, Araújo, Ida L. Machado ou mesmo Denise Maldidier (a despeito de não ser brasileira), entre outros pesquisadores que têm desenvolvido grande número de pesquisas e oferecido muitas contribuições aos estudos da linguagem, em especial aos do discurso. A história da análise de discurso brasileira já exhibe fortes contornos, e rever

a teoria francesa ante esses novos estudos que a atualizam é, sem dúvida, um caminho produtivo para a compreensão da AD no Brasil.

Deve-se salientar que essas contribuições mais recentes comprovam o que permanece das teorias primeiras, em que parâmetros se encaixam e apontam para como fazer para lidar com elas hoje, dado que, se atribuímos aos textos primeiros o caráter de fundadores, é porque outros se desenvolveram depois. A fundamentação teórica deste estudo compreende, portanto, desde os ícones e inauguradores da AD francesa aos mais recentes e reconhecidos estudos que levanta essa nova gama de pesquisadores, a fim de compreender aquela historicidade que nos exige a prática desse campo investigativo.

1.1 O evolir do ritual: recortes teóricos na névoa disciplinar

Segundo as representações mais usuais, a Lingüística irrompe com os estudos de Saussure, cujo *Curso de lingüística geral (CLG)* inaugura uma *doxa* sobre a qual se define e de que se compraz a disciplina. Dos interesses lingüísticos do século XIX (desde a gramática comparada) aos movimentos de desenvolvimento ulterior das asserções sobre a linguagem do século XX: o caminho entre 1800 e 1900 que possibilita compreender as conceituações ditas contemporâneas; os encadeamentos.

Se o espaço de que dispomos não sofresse restrições impostas por um certo ritual em que nos inscrevemos, este estudo poderia propor um passeio cujo percurso levaria a explorar as condições de emergência da gramática comparada, a ruptura operada pelo pensamento de Saussure com o CLG, as implicações da interpretação estrutural-funcionalista abraçada desde o aparecimento do Círculo de Praga (marcada pelos trabalhos de Trubetskoï e Jakobson), até as conceituações fundamentais para a semiótica do círculo de Copenhague (Hjelmslev). De lá, encaminhar-se-ia aos esboços da leitura funcionalista; do descritivismo e gerativismo, às lingüísticas enunciativas. Vislumbraríamos as regulações do discurso e do lugar que ele abre à ocupação do sujeito falante (Benveniste, Ducrot e Culioli) e, enfim, alcançaríamos as lingüísticas discursivas que pretenderam ultrapassar os limites morfossintáticos, crivando uma progressão histórica preocupada em restituir as filiações.

Interessa, todavia, marcar especialmente o momento de um confronto teórico que possibilitou o aparecimento de uma análise de discurso. O declínio dos

movimentos “estruturalistas”, a crise dos “marxistas”, o trágico desaparecimento de figuras que mantiveram esses movimentos durante os anos de 50 até meados de 80, como Althusser, Lacan, Pêcheux, Barthes, vincaram um vazio que se desenhou no início dos anos 1980 com esses desaparecimentos simultâneos. As décadas seguintes conheceriam o fim das utopias, dos embates heróicos, de tal modo que haveria, mesmo, uma nova configuração dos saberes, pós-1980, determinada por essas cisões (GREGOLIN, 2004).

Os estudos da linguagem, a partir dos anos 60 do século XX, foram surpreendidos por um novo acontecimento que sacudira a Lingüística de outrora. A lingüística distribucional depara com o trabalho de Harris, cuja proposta ulterior ao clássico *Discourse Analysis* ditava que os estudos trabalhassem para além dos limites de uma única frase e que fossem realizados levando em consideração “as relações entre a cultura e a língua”. Harris se desprende nesse momento dos trabalhos apontados pela lingüística do sistema, evocando um contexto sócio-cultural, um locutor e um objeto alheio aos limites da sentença; muda-se o discurso; ressalta-se aquela exterioridade constitutiva.

Quando Pêcheux se mobiliza a pensar a Análise do Discurso, o texto de Harris é recebido como texto fundador, em virtude de ter relacionado suas reflexões sobre o discurso à língua e ao contexto sócio-cultural em que é praticado (INDURSKY, 2006). A Análise do Discurso inaugurada por Pêcheux em 1969, com *Análise Automática do Discurso (AAD 69)*, já anunciava as novas inflexões que o estudo do discurso denunciaria, na perspectiva que iria trabalhar o sujeito, a língua e a história.

A *Análise de Discurso* que encontramos no Brasil constituiu-se no espaço de discussões provocadas por três campos do saber que remetem, ao mesmo tempo, a uma ruptura com o século XIX: a Lingüística, a Filosofia e a Psicanálise. O que interessa a esse momento de irrupção são três formas diferentes de materialidade, de não-transparência, que perpassam a constituição desse novo campo investigativo. Assim, considera-se da Lingüística a afirmativa segundo a qual a língua não é transparente: tem uma ordem marcada por uma materialidade específica. Do Marxismo, o fato de que a história também tem a sua materialidade, o seu “real”: o homem faz a história, mas ela também não lhe é transparente, não lhe é acessível; o homem desconhece sua própria história, uma vez que manipulada. Por fim, com a Psicanálise, é o sujeito que se coloca ante a sua opacidade: o sujeito não é transparente nem para si mesmo, marcando aqui um deslocamento da noção de homem, de indivíduo, para a de

sujeito. O sujeito não é transparente para si porque não detém o controle, o domínio de seu dizer, de tal modo que suas palavras significam independentemente de sua vontade.

Mais precisamente, ao invés do sujeito nós teríamos, com a AD, uma **posição-sujeito** que enuncia e que particularmente nos interessa neste estudo. Deixar-se atingir pelo conceito de “posição-sujeito” remete a deslocá-lo (o sujeito) de sua estabilidade aparente, em que é concebido como indivíduo físico, e considerá-lo afetado por um jogo institucional imaginário de projeções, que regulam o próprio ato de enunciação, que o assujeita sob influência dessa exterioridade do enunciável, que incide, enfim, sobre sua constituição. A isso corresponde, portanto, dizer que “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1990a, p. 82). Ou seja, há, em toda língua, mecanismos de projeções que oferecem a possibilidade de passar da situação sujeito para uma posição ocupada pelo sujeito no discurso, conforme ressalta Orlandi (2006, p. 15):

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. [...] Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciador e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições-sujeito.

Desenha-se, com os apontamentos desses três campos do saber, o famoso tripé que sustenta a AD e que lhe propõe gerar uma teoria e um objeto novo, que toca as bordas desses domínios disciplinares, mas que, em nenhum momento, pode ser confundido com eles. Não se trata de realizar uma soma ingênua dos três campos para desembocar em uma teoria do discurso. Nesse sentido (e falar de sentido é sempre questionável), a AD, multidisciplinar, pressupõe as teorias supracitadas - uma vez que, como todas as disciplinas, está vincada pelo outro - construindo, porém, um objeto e um método próprio, contornando-se da relação de três regiões científicas: a) a teoria da ideologia, b) a teoria da sintaxe e da enunciação e c) a teoria que compreende o discurso como um processo de determinação histórica dos processos de significação (cf. ORLANDI, 2006).

É sob essa égide de pensamento, sob essas discussões que surge a Análise de Discurso, a partir dos anos 60 do século XX, momento em que a leitura levantava

questionamentos em torno da interpretação. Estudiosos como Althusser (na releitura de Marx), Foucault (em *A Arqueologia do Saber*), Lacan (com sua leitura de Freud), Barthes (cujo pensamento nos alerta de que a leitura é uma escritura), entre outros, indagavam sobre o fato de que *ler* significa dizer. Ocorre então que alcançam o reconhecimento de que a leitura deveria ser des-naturalizada; precisaria ancorar-se em um artefato teórico que lhe permitisse a subsistência (ORLANDI, 2006).

A AD constitui-se, pois, como uma disciplina que se situa entre a Lingüística e as Ciências Sociais, interrogando a lingüística que pensa a linguagem e se esquece do sócio-histórico e interpelando as Ciências Sociais que ignoram a linguagem em sua materialidade. A AD desloca-se desses lugares em direção a um outro em que essas ciências traçam um relacionamento complementar e suas contribuições oferecem hoje a teoria a que nos condicionamos.

Exibir nossos pressupostos teóricos implica, enfim, resgatar os trajetos históricos da constituição de alguns conceitos, permitindo-nos rediscuti-los ante a nova condição de existência em que são postados. Aqui nos subscrevemos (ou nos inscrevemos) em uma prática, manifestando o evolir do ritual que nos encaminha sob a névoa disciplinar.

1.1.1 *Do poder e da verdade*

Não se faz restrita a lista de estudiosos, pensadores, filósofos, inquietos do conhecimento, que se puseram a discutir as implicâncias do poder e da “verdade”, que os conceberam exaustivamente ou ao menos os mencionaram por razão de alguma conveniência, que os visitaram em diversas localizações e que os fizeram existir em terrenos outros.

Não sabemos ao certo o marco inicial de irrupção dessas noções sobre a verdade e sobre o poder, uma vez que a busca da verdade, desde o século VI, com os poetas gregos, “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1998, p. 18). Podemos afirmar, contudo, que, para esta pesquisa, importa considerar os apontamentos que sobre eles desenvolveu Michel Foucault (1979), entre outras diversas e vigorosas escansões. Esse é o recorte.

Nesse crivo, Foucault permite-nos perceber não mais apenas as coerções repressivas que estabelecem o poder e sua estreita ligação à institucionalização da “verdade”, à universalidade dos saberes para além do incontestado, mas, antes e diferente disso, ele nos posiciona em face das relações positivas que se intrincam no espaço ocupado por essas noções, deslocando o conceito de poder de uma significação negativa e impiedosa, de modo a endereçá-lo para fora da identidade vincada na proibição. Ao contrário, o poder, para Foucault, é produtivo:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma força produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Consideramos essas indicações a fim de levantar discussões relativas aos sujeitos envolvidos nos discursos analisados, especialmente os lingüistas e os gramáticos (que participam do exercício do poder junto à sociedade que recebe seus efeitos, na qual esse poder se ramifica e é também exercido), que nos brindam com os ranços de poderes cristalizados na instância enunciativa. Pensar esses sujeitos significa, entre outras coisas, pensar o papel do intelectual com relação a eventuais buscas e legitimações de “sua” verdade em nossa sociedade, e, afinando um pouco mais a temática, pensar a sua atuação ante a elaboração de propostas voltadas à Educação, ao ensino de língua portuguesa, mais precisamente. Mas faz-se necessário ressaltar que são buscas eventuais, uma vez que não é todo intelectual que procura essa legitimação da verdade, dado que o próprio do intelectual é desconstruir. Ocorre que a discursivização construída acerca dos textos que analisamos concorre para a cristalização de valores dentro e fora desses lugares em que trabalham (em que e de onde falam) esses intelectuais nos estudos da língua. Elas atingem, enfim, toda uma sociedade semelhantemente poderosa, posto que o poder não se situa apenas em um centro; ele percorre as extremidades e se exerce na margem, onde é distribuído e ramificado, onde essas forças são organizadas e produzem efeitos.

No entanto, ao intelectual incumbiu-se, durante muito tempo, dominar um acumulado de saberes vários cuja universalidade seria representativa da Verdade e da

Justiça. A ele competiria figurar como uma entidade clarividente que funcionasse como uma “consciência de todos”. Há algum tempo, todavia, não se pede mais ao intelectual que desempenhe esse papel. Segundo Foucault (1979, p. 9 *et passim*), os intelectuais habituaram-se a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas “em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, quer suas condições de trabalho, quer suas condições de vida [...]”.

Essa virada interessa-nos à medida que nos conduz a observar esses pontos precisos de atuação, esses setores em que se os postam. Esses pontos dizem respeito aos lugares que ocupam, de onde (nos) falam, em que lutam, nos quais desejam permanecer e que, enfim, os autorizam a dizer o que dizem, de maneira poderosa e progressiva. Investido em seu setor de atuação, o intelectual ganhou uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas (FOUCAULT, 1979). Esse é um ponto crucial à nossa investigação, uma vez que nos possibilita evocar o confronto gramático x lingüista e a ele nos referirmos.

O pensamento de Foucault direciona à assertiva segundo a qual “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. As coerções do mundo produzem a verdade e ela, por sua vez, constrói efeitos regulamentados de poder. Dessa maneira, cada esfera da circulação social – e ela mesma em uma esfera geral – possui os seus regimes de verdade; possui os discursos que nela são produzidos e que concorrem para indicar o verdadeiro, discriminando, em contrapartida, o falso, o alheio à verdade.

Esse intrincamento poderoso entre verdadeiro e falso, essa relação de (re)conhecimento e esquiva, de acolhimento e desprezo, de identificação e distanciamento, está muito patente nos nossos objetos. A tensão cristalizada entre português-padrão e não-padrão, entre gramática e lingüística (e esta justaposição não quer dizer que se equivalem), enfim, entre o privilegiado e aquele que sofre o preconceito por não obedecer à mesma ordem, permeia todo o nosso trabalho e sustenta as observações concernentes ao desmascarar dessas “lutas de classes” evidenciadas na análise discursiva. Isso nos leva a perceber, conforme mencionado, como esses lugares se constituem no que são, e o que externam as suas manifestações, os seus posicionamentos, cuja função estreita-se aos dispositivos de verdade em nossa sociedade:

É então que sua posição – [a do intelectual] - pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente setoriais ou profissionais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade.” (colchetes nosso) (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Essa verdade de que nos fala Foucault, e que produz o poder, negativa ou positivamente, não se precipita em referir-se ao “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas ao “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor da verdade”, mas em torno do regulamento da verdade e do papel econômico-político ao qual pode filiar-se: “É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder.” (ibid., p. 13).

A que se atribuiria, enfim, a necessidade de se destacarem essas noções para a análise que propomos? A pelo menos duas razões diferentes e que, no entanto, se interligam. Primeiro, porque o estudo interessa-se por saber como esses sujeitos, esses “autores”, constroem as suas políticas de verdade por meio de suas formulações discursivas, mobilizando seus leitores, interlocutores, a partilharem, senão comungarem, de tais reverberações. Segundo, porque esses apontamentos monopolizam as discussões no âmbito dos estudos da linguagem e acarretam valores fora e dentro do ensino de língua portuguesa, endossados pelo aparelho governamental que delega poderes às citadas instâncias. O que ocorre é que esse discurso é acreditado como “verdadeiro”; o preconceito ao qual se pretende opor toda a força de resistência nesses posicionamentos escorre por essas águas, levando à contrariedade da “função” em relação à “estrutura”. O agente visa a um fim; o resultado de sua ação é outro:

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder - mas de desvincular o poder das verdades das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (ibid., p. 14)

1.1.2 No não-lugar do sentido: autoria e legitimidade

Com o que sonha nossa vã autoria? De início, deve-se ressaltar a “inveja” de que somos tomados com relação à questão que oferecemos no exato momento e que não se deve (ou não poderia ser atribuída) a nossa vã autoria. O jogo semântico de que nos valemos foi extraído de um texto de Gregolin (2003)¹ e leva-nos ao interdiscurso. Contamos o feito porque, como se pode observar, ele mesmo se relaciona intimamente com a discussão que agora propomos.

Pensar em aquilo com que sonha a nossa vã autoria implica recuperar e discutir algumas questões com que se envolve essa prática, esse ritual ou essa norma, em conformidade com os quais se permite atribuir um texto, um discurso, a um sujeito responsável por sua produção-elaboração e sua legitimidade. Pensar aqui a *autoria* e a *legitimidade* significa pôr em xeque essa autenticidade, essa originalidade, esses valores e poderes a nos seduzir, seja por força de sua autoridade, seja pelo nosso desejo do poderio dos lugares de onde ostentam as suas vantagens e conveniências.

O “problema” da autoria e da legitimação incide sobre a nossa investigação no que tange à construção dos sentidos e dos sujeitos do discurso; a prática discursiva e os lugares de onde falam. Como fez Gregolin (2003), o nosso estudo busca, com Foucault, pensar que um dos elementos que recaem sobre o reconhecimento/desconhecimento dos sentidos é o *efeito-autoria*; é a instalação, no discurso, da evidência de um sujeito submetido às múltiplas determinações que organizam o espaço social na produção dos sentidos. Nessa perspectiva, o texto ou o discurso podem veicular um valor muito próximo daquele de que dispõe seu produtor (sua prática discursiva); construindo o seu caráter de “verdadeiro” ou falso, o seu *status* de algo facilmente “esquecível” ou efetivamente “eternizável”.

Foucault (1997a, p. 81), em *O que é um autor* – comunicação apresentada em 22 de fevereiro de 1969 à *Société Française de Philosophie* –, propõe-se discutir a criação de uma “função-autor” no contexto da cultura européia depois do século XVII e explora a assertiva, abraçada por muitos críticos literários e filósofos do século XX, da “morte do autor”. O filósofo não pretende negar a existência do autor quando retoma a temática de sua morte, mas, antes, trata de compreender o autor como uma função e

¹ Trata-se do capítulo “Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria?”.

definir as condições ou os domínios em que essa função se exerce. Importa notar que o termo “função” desloca da figura do autor qualquer valor intrínseco e insere-o no jogo de uma exterioridade que o constitui, que o constrói em face da história. Para Foucault (1997a, p. 46), a função-autor configura-se em uma característica “do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”.

A criação da “função-autor”, a problemática que envolve a atribuição de um nome próprio a um texto, é, segundo Foucault, um processo que se estende desde a época medieval, como um dos dispositivos cujo objetivo seria controlar a circulação dos textos e delegar-lhes autoridade por meio de uma assinatura legitimadora (id., 1997a). Na discussão apresentada por Foucault, a função autor assume um caráter restritivo e, segundo Lagazzi Rodrigues (2006, p. 92), delimita nomes que se tornam referências na história e na sociedade. Dessa maneira, a noção de *autoria* permite que a enfrentemos através de um filtro sócio-histórico, que nos apresente com um panorama da construção da personagem do “autor” na passagem do século XVII ao século XVIII.

Chartier (1998) compromete-se com o conceito foucaultiano e apresenta três dispositivos “fundamentais” para a invenção histórica do autor: o **jurídico**, com a noção de propriedade da autoria; o **repressivo**, por meio do qual as sociedades de poder relacionam a autoria à implicância de uma responsabilidade que controle o aparecimento de textos transgressores; os **materiais**, em que o autor é mostrado no interior do texto a fim de garantir a sua veracidade.

Esse relacionamento entre o sujeito “produtor”/ “criador”/ “responsável” e, por outro lado, o texto, o discurso, o produto, interessa-nos porque buscamos as evidências dos sujeitos-autores como instâncias pressupostas pela existência mesma de suas criações, de seus enunciados. Olhamos, assim, para as suas projeções discursivas, para as suas representações materializadas no discurso, considerando esse “exterior” que o constitui, assim como o discurso que “abraça”.

Orlandi (2006, p. 23) afirma que o discurso está para o texto assim como o sujeito está para o autor. “Se temos um sujeito no discurso, no texto o que temos é um autor”. Segundo a autora (aquele velho problema do objeto e do instrumento...), essas relações apontam para a ligação entre unidade e dispersão: de um lado, temos a dispersão do sujeito e do discurso; de outro, a unidade imaginária do texto e do autor. Cabe ressaltar que, se para esta pesquisa a primeira implicância (a da dispersão) se faz real e coerente com nossos propósitos, a segunda, no entanto, só poderá ser considerada

como um pré-construído da ordem do simbólico², assim como a ilusão da homogeneidade, do texto fechado com começo, meio e fim, do discurso original. Tratamos com dispersões num jogo de determinações; com diferentes e, ao mesmo tempo, similares formas de assujeitamento na ordem do discurso.

Depois de 1971, não se pode mais falar em ordem do discurso sem que, para isso, se reporte à obra de Foucault (*Quem responde por quem?...Questão a que Borges nos encaminha*). Nela também se discute a autoria. Foucault (1998)³, agora “na *Ordem*”, concebe o autor como um sistema de controle interno ao discurso; não trata do sujeito falante que escreveu um texto, mas o vê como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como o foco de sua coerência” (ibid., p. 26). O autor seria aquele por meio do qual o texto pode ser, significar, funcionar. Essa noção pactua um vínculo muito forte com nosso estudo, uma vez que as vozes das formações discursivas em destaque (lingüistas x gramáticos) na pesquisa nutrem-se dessas implicações em suas investidas; os seus discursos significam e não significam de qualquer maneira; tampouco se cruzam com os poderes a sua volta sem se reconhecerem.

Foucault atenta para o dado – alheio ao princípio do autor como foco de coerência – segundo o qual há alguns textos que circulam “livremente”, sem marcas da autoria à qual seriam atribuídos. Para o filósofo francês, nos domínios em que se exige a atribuição a um autor (literatura, filosofia, ciência), essa atribuição não desempenha, todavia, o mesmo papel. No campo científico, por exemplo, essa função se enfraquece progressivamente: se, antes, fora mobilizada de modo a indicar a verdade, desde o século XVII ela se desloca à restrita funcionalidade de oferecer um nome a um teorema.

Ocorre, todavia, que, em domínios como o literário, o contrário se efetiva. A função autor não cessa de se reforçar, de tal maneira que, aos textos que outrora circularam livremente, agora se lhes pergunta “de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome”; nesse contexto, o autor é “aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real.” (ibid., p. 27, 28).

Contrairíamos uma dívida com a *Ordem* caso não ressaltássemos que Foucault não nega a existência desse autor real, “esse homem que irrompe em meio a

² Trata-se de uma ilusão; de uma projeção imaginária. Constrói-se a ilusão da unidade, que confere uma coerência curativa à necessidade de “fechamento”, de homogeneidade do texto, do autor.

³ *A ordem do discurso*. Utilizamos a publicação de 1998.

todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem” (FOUCAULT, 1998, p. 28). O filósofo deixa-nos evidência de que tudo aquilo produzido por esse “autor real”, que escreve e inventa, tudo, desde o pré-pensado ao efetivamente construído, cairá como conversas cotidianas. Esse momento é muito importante para nossa discussão, porque explicita o movimento que se impõe: do que é dito – ou apresentado pelas obras e pelo documento e legitimado pelo lugar de onde é dito – ao direcionamento da recepção que, próxima ou distante do enquadro oferecido, sofre as coerções do veiculado por esses pólos de exercício do poder, ancorados nos quais são estabelecidos valores de “verdade” e parâmetros de legitimidade (e/ou obediência; disciplinarização). É nesse espaço onde se manifestam tais movências que pretendemos trabalhar, a fim de nos encontrarmos com o que há de categórico e decisivo no discurso.

A discussão acerca das noções de autoria e de legitimidade encaminha-nos, mais uma vez, aos jogos exteriores com que se envolvem, de que se valem e em que se implicam os sujeitos do discurso. Essa exterioridade, como sabemos, é constitutiva. É para esse processo de constituição e, mais especificamente, para aquilo que é produzido – e é conseqüente dessa operação – que precisamos olhar. Assim o faremos. Adiante.

1.1.3 *Nos interstícios do discurso*

O conceito maior; pai de todos. Engajados no projeto de recuperar a historicidade ante a qual se reconhece a prática da Análise de Discurso, da qual falamos no decorrer de todo o nosso trabalho, precisamos realizar um breve retorno àquela “névoa disciplinar” à qual se fez referência há pouco. É importante, nessa direção, ressaltar que não nos restringimos a discutir apenas o conceito de *discurso*; vislumbramos também outros que, nesse espaço maior em que se circunscreve o discurso, subjazem. Nessa esteira, falar dos conceitos acerca da noção de discurso implica falar da formação de um campo no qual eles puderam ser gestados.

Se, por um lado, as condições de surgimento da Análise de Discurso, como vimos no início deste capítulo, reconhecem as presenças de diferentes vertentes teóricas, especialmente a Psicanálise, o Marxismo e a Lingüística, e se seus pressupostos fundamentais apóiam-se em teorias complexas como a da sintaxe, da enunciação ou da compreensão do discurso enquanto determinação histórica da significação, o lugar em

que, no entanto, ela trabalha e o objeto com o qual se ocupa oferecem-nos, já há algum tempo, um método e um objeto que lhes são próprios e bem definidos.

Não mais o estudo do sistema, não mais as “filosofias do sono antropológico”, não mais a soberania do significante e os limites emergentes na análise da sentença. Posicionando-se entre a Lingüística e as Ciências Sociais, trata-se agora de investigar o relacionamento entre a língua e a história. O objeto agora é o discurso. A exterioridade apresenta-se à análise como um elemento constitutivo dos sentidos.

Ocorre que, se hoje podemos dizer que a Análise de Discurso tem seu espaço de atuação, seu método e seu objeto bem definidos, o mesmo não se aplica à construção de alguns conceitos sobre os quais ela se apóia. Em linhas mais gerais, dizer isso corresponde a afirmar que a construção dos pressupostos teóricos do discurso cruzou diferentes posicionamentos, provocou fervorosas polêmicas entre aqueles aos quais lançara inquietações; embates especialmente registrados no relacionamento ambíguo de “amor e ódio” (GREGOLIN, 2004, p. 131) entre Michel Pêcheux e Michel Foucault, que não entenderam ser o fato de vincularem-se à mesma formação, com Louis Althusser, a assertiva de que suas leituras do marxismo seriam também idênticas. Não foram. Essas diferentes leituras, não raro, sobressaem às investidas teóricas por eles planejadas. A constituição desse campo tem sido tensa; o que legitima a AD são alguns conceitos já consolidados.

Começemos pela noção de discurso. Para Foucault (1969) ⁴, o discurso é definido como “um conjunto de enunciados” que se sustentam na mesma formação discursiva. No mesmo ano, Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso*, dirá que o discurso é “efeito de sentido entre locutores”, criticando o esquema elementar da comunicação: para ele, não existe essa relação linear entre enunciador e destinatário; ambos são já atingidos pelo simbólico.

Ao apresentar essa afirmação, Pêcheux faz intervir o imaginário, a noção de ideologia, que tem em seu trabalho uma posição crucial; o que não se dá da mesma maneira em Foucault. Em *Remontemos de Foucault a Spinoza* (1977) ⁵, o ponto central questionado edifica-se, para Pêcheux, na ausência de pressupostos marxistas na proposta foucaultiana, de modo particular com relação aos conceitos de “ideologia” e de

⁴ Em *A Arqueologia do Saber*, obra em que a questão discursiva é tratada de modo mais evidente.

⁵ Texto apresentado por Pêcheux, no México, em 1977, em um congresso intitulado “O discurso político: teoria e análise”, em que Pêcheux critica algumas das contribuições teóricas oferecidas por Foucault.

“lutas ideológicas de classe”, relativas às teses marxistas, categorias fundamentais na concepção de Althusser.

Essas ausências induzem Pêcheux, por meio de uma leitura crítica de Lecour (1970), a designar Foucault como “marxista paralelo”: comparando Spinoza (*Tratado Ideológico Político*) e Foucault (*A Arqueologia do Saber*) e suas citações, Pêcheux mostra que eles se identificam em alguns pontos referentes ao funcionamento dos enunciados.

Nessa esteira, para Pêcheux o sentido das palavras se estabelece em conformidade com a posição ocupada, na luta de classes, por aqueles que o empregam. Para Foucault, no entanto, o sentido de um enunciado altera-se de acordo com o relacionamento que trava com outros enunciados. Para Foucault (1969), então, a noção básica para compreender o discurso é a de enunciado; segundo ele, o que faz que uma frase, uma proposição, se torne um enunciado é precisamente a *função enunciativa* que revela a produção do enunciado por um sujeito institucional, determinado por ordens sócio-históricas que o fazem enunciado. Para Pêcheux, a noção fundamental é a de “efeito de sentido”. Como se pode perceber, há aqui diferentes forças atuando sobre a construção teórica desses estudiosos; no entanto é essa última noção que vislumbramos em nosso trabalho, aproximando-nos, pelo menos nesse momento, de Pêcheux, compreendendo o discurso como um “efeito de sentido” provocado pelo/no relacionamento entre esses sujeitos envolvidos (e construídos) na instância enunciativa.

Gregolin (2004, p. 130) afirma: segundo Pêcheux, Foucault, a fim de esquivar-se dessas categorias marxistas, “é obrigado a se valer de noções como ‘estatuto’, ‘instituição’, ‘estratégia’, ‘poder’ etc”. Dois anos após a *Arqueologia*, Foucault (1971, p. 10) afirmará a ligação do discurso com o desejo e com o poder; o discurso agora é também objeto do desejo; “o poder do qual queremos nos apoderar”. O discurso não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é “aquilo por que, pelo que se luta”.

As diferenças entre ambos os estudiosos não param por aí. Estendem-se por várias noções e termos que, ao invés de postá-los em contrariedade, os articulam rumo a um relacionamento complementar. Mas nem por isso as polêmicas são suprimidas. Uma delas parece especial, e se desenha em torno da noção de *formação discursiva*. Para Foucault (1969), sempre que, entre certo número de enunciados, for possível descrever um sistema de dispersão semelhante e, com isso, evidenciar uma regularidade entre os

objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, estar-se-á diante de uma **formação discursiva**.

A noção de *formação discursiva* em Foucault ancora-se no pensamento que “enxerga” os enunciados como *formas de repartição e sistema de dispersão*. A descontinuidade, a dispersão do discurso, de um lado; a singularidade do enunciado, do outro, impulsionam Foucault a conceber as formações discursivas em face do alcance dimensional dos enunciados: os grupos de enunciados, ou um sistema de dispersão dos enunciados, constituem uma formação discursiva (FD), determinando uma regularidade entre os objetos, os conceitos, os temas.

Pêcheux toma de empréstimo a Michel Foucault essa noção de *formação discursiva* e reinterpreta-a. Em Pêcheux (1990b, p. 314), esse conceito ressalta a noção de “maquinaria estrutural fechada”, exibindo a relação paradoxal em que se encontram o dispositivo da FD e o seu “exterior”:

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos e de “discursos transversos.”

Esse empréstimo reorganiza a investida teórica de Pêcheux, oferecendo os limiares de uma “segunda época” da AD que estruturara, na qual a análise examina as relações paradoxais entre os processos discursivos e o “exterior”; a noção de FD introduz, como se pode notar, o conceito de *interdiscurso*, a fim de designar:

[...] ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nessa FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior. (idem).

Um ano após *Remontemos*, Pêcheux reconstrói alguns conceitos althusserianos, cujas conseqüências marcam-se no anexo que elabora para a publicação inglesa de *Les Vérités de la Palice*, com o título: “Só há causa daquilo que falha. O

inverno político francês, início de uma retificação”⁶: enquanto *Remontemos* mostra explicitamente a oposição de Pêcheux às propostas foucaultianas, *Só há causa* apresenta uma retificação. Completando-se, eles crivam um momento de transição para uma “terceira época” da AD. Segundo Gregolin (2004, p. 21), “Lendo-os, podemos entender algumas das motivações que fizeram Pêcheux recusar e, posteriormente, aproximar-se das formulações foucaultianas”.

O autor da AAD-69 (*Análise Automática do Discurso*) propõe-se discutir outros conceitos que incidem vigorosamente sobre a nossa pesquisa; entre eles, pinçamos as *relações de forças*. Partindo da noção conforme a qual o discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas – assunto de que trataremos, a seguir, especialmente no tópico 1.1.6 –, Pêcheux mostra-nos, com o conceito de “relações de força”, que o lugar de onde se fala (e a partir do qual se fala) é constitutivo do que se diz. Dessa asserção decorre abstrair que os sentidos do discurso não se fazem indiferentes à posição ocupada por aquele que toma a palavra; são produtos de conveniências impostas pelo lugar de onde provém o que é dito. Em outros termos, o dizer muda de sentido, de estatuto, de valor, conforme o lugar ocupado por aquele que o produz.

Seguramente, essa noção imprime traços fortes por toda a discussão a que nos submetemos. Entender a incidência desses lugares de onde falam gramáticos e lingüistas, de onde os ouvimos, onde se postam, onde os postamos, onde são colocados por autoridades que falam também em/de seus respectivos lugares (e posições), enseja revelar as estratégias de que se valem os seus discursos e que lhes permitem dizer da maneira que dizem de si e do/ao outro e que fazem suas averbações encontrarem-se com o contingente de poder que a elas ocorre sobrevir, firmando práticas discursivas e gerando efeitos vários de sentido com relação ao que dizem:

[...] a mesma declaração pode ser uma arma terrível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX, 1990a, p. 77).

⁶ Esse texto pode ser encontrado em: PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio.

Como podemos notar, o sentido é também objeto de dispersão. As “coisas” fazem sentido, mas o seu aparente acaso advém de relações: as *relações de sentido*; as relações que se estabelecem entre os discursos conferindo-lhes (construindo) seus sentidos. Não existe, desse modo, começo possível ou fim absoluto para o discurso; ele sempre aponta para outros que o antecedem, assim como para dizeres futuros:

[...] assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 1990a, p. 77).

Convém ressaltar, contudo, que temos duas formas de esquecimento na AD. O esquecimento de número um, chamado esquecimento ideológico, da ordem do inconsciente, leva o sujeito à ilusão de ser origem do que diz: “O sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina” (ORLANDI, 2006, p. 21). Já o esquecimento de número dois é da ordem da formulação; com ele o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Esse esquecimento é semi-inconsciente e produz a impressão de uma relação termo a termo entre o que digo, o que penso e a realidade a que me refiro (idem). Esses esquecimentos são de grande valor para a nossa pesquisa; por meio deles poderemos alcançar discutir a relação entre o que os autores pretendem dizer e o que é realmente dito em seus discursos.

Em decorrência do que precede, faz-se a dificuldade de uma análise que não relacione o discurso com outros que o cercam, ou dos quais se cerca. “É impossível analisar um discurso como um texto; isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma” (ibidem, p. 79). A noção, já comentada, de *interdiscurso*, na AD, impõe-nos a mesma afirmação; alerta-nos de que “é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido da condição de produção” (id., p. 79). O discurso é atravessado pelo interdiscurso, por relações que se estabelecem nele e provocam os trânsitos de sentidos dos quais se comprazem ou de que sofrem. O interdiscurso, segundo Pêcheux (1990a), é algo que fala antes, em outro lugar, independentemente, e o orador, sabendo disso, pode experimentar as suas palavras

colocando-se no lugar de seu ouvinte, a fim de adiantar-lhe uma “resposta”. Isso significa que “sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’” (PÊCHEUX, 1990a, p. 77). Eis o mecanismo da *antecipação*, tão caro a esta pesquisa, pois que permite confrontar os sujeitos, seus dizeres, suas relações com o outro às conseqüências que produzem (que objetivam produzir) os seus discursos, e que, como veremos, nem sempre lhes são fiéis. Eis as “acontecências” do discurso; surpresa de todos. Como se relacionam, então, esses sujeitos consigo mesmos, com o outro e com os sentidos que lhes perpassam? Essa questão merece uma abordagem exclusiva, a que nos convida o próximo tópico.

1.1.4 *Sujeito, subjetividade e sentido*

Justapor esses dois primeiros termos conduz a mais uma polêmica entre dois temas cujas fissuras lançam diferentes discussões aos estudos da linguagem, aos do discurso. Falamos, pois, de duas formas de dispersão que encontram um pronto de entrave, ora pela instauração de um “medo” da perda da identidade, latência a que se direciona o princípio do assujeitamento, no primeiro caso; ora pelo risco de deparar com ela mesma em sua evidência; patente manifestação, no segundo caso; em alguns casos.

Chauí (1976) afirma que o pensamento contemporâneo contesta um certo conceito e um certo uso da subjetividade. Se nos situamos nos domínios da ciência, por exemplo, em que o afastamento do objeto dá-se como opção salutar, vemos quão intensa se apresenta a resistência a essa instância da subjetividade, a esse lugar de digladição, de desconstrução e organização de nós mesmos e dos outros, por conseqüência. Com efeito, são muitas as razões que circulam a justificar tal recusa. Uma delas é que o afastamento dos sujeitos com relação ao seu objeto assegura uma certa condição da verdade e do “real”, protegidos, dessa forma, de qualquer posicionamento intrínseco que nesse meio poderia ser gestado. Efeito dos sentidos.

O que nos interessa, com relação à noção de subjetividade na linguagem, é perceber, por meio dela, quais os modos de seu funcionamento no discurso. Como é que sua presença incide sobre a construção do que é dito – entendido também – e se relaciona com o contraponto de sua configuração, encontrado na figura do outro, ante o

qual se pode reconhecer a si mesmo, constituindo-lhe e constituindo-se. Enfim, buscamos com essa noção compreender as separações instauradas nos domínios dos saberes, bem como as representações de si e do outro, produtoras da objetivação (construção) dos sujeitos e das práticas discursivas em questão.

Importa lembrar, todavia, que uma visão intimista de subjetividade humana não deve ser levada em consideração em uma pesquisa que utilize o método genealógico. Para a genealogia foucaultiana, o que existe são processos de subjetivação que moldam, desmoldam, enfim dobram o homem a todo tempo e constroem sua subjetividade. Utilizar em pesquisas genealógicas conceitos psicanalíticos, que vêem o homem como tendo uma subjetividade própria, íntima, fechada, indevassável, ou seja, como sendo a subjetividade algo particular de cada pessoa pode ser um grave erro. O indivíduo constitui-se por meio do fluxo de forças que o passam, perpassam, transpassam: são essas forças que constituem o homem e sua subjetividade.

Conforme afirma Foucault (1997b, p. 110),

A história da subjetividade havia sido empreendida ao se estudar as separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal; havia sido empreendida também, ao se tentar determinar os modos da objetivação do sujeito em saberes, como os que dizem respeito à linguagem, ao trabalho e a vida.

As asserções relativas à subjetividade na linguagem contornam-se de duas tendências: uma, ancorada na epistemologia clássica, positivista, cartesiana, concebia a língua como uma representação do real; esse posicionamento, objeto da semântica representacional, opera nas condições de verdade do enunciado: a verdade de um enunciado seria equivalente a sua correspondência à “realidade” das coisas. Em decorrência de direcionar a atenção a esse escopo da representação do real, o papel do sujeito fazia-se ainda ausente desses estudos. Em contrapartida ao paradigma clássico, a epistemologia moderna desarticula essa função de representação da língua, compreendendo-a, agora, como *demonstração*. A língua passa a ser analisada em sua especificidade, livre do encargo de representar o real. Eis o momento em que o sujeito passa a ocupar um lugar privilegiado: é ele que confere o sentido a essa realidade que, outrora, fora concebida por sua força intrínseca de existência. O sujeito é constituído no/pelo discurso.

A noção de representação desvia-se desse “real”, dessa “verdade”, e passa a relacionar-se com as implicações da subjetividade,

[...] que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo. (BRANDÃO, 1998, p. 37).

Navegando por essas águas, Benveniste, em seus estudos dos pronomes, traz o aparecimento da subjetividade, fazendo emergir a capacidade de o locutor se anunciar como sujeito do seu discurso; a subjetividade manifesta-se no exercício da língua. Os enunciados abrem espaço às investigações dos índices que marcam a posição do locutor no discurso. Nessa empresa, são os pronomes pessoais as primeiras evidências reveladoras da subjetividade, reconhecimento de si: “eu propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a mim torna-se meu eco ao qual digo tu e que me diz tu.” (BENVENISTE, 1966, p. 286).

Esse posicionamento de Benveniste parece dialogar com aquele “cuidado de si”, com aquelas “técnicas de si” de que nos falou Foucault, para quem a história desses cuidados e técnicas seria uma maneira de fazer a história das subjetividades: não mais pela separação entre loucos e não loucos, doentes e não doentes, delinquentes e não delinquentes, “não mais através de campos da objetividade científica, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha”, mas “através do empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das ‘relações consigo mesmo’, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber.” (FOUCAULT, 1997b, p. 111).

Como se pode ver, essas implicações referentes à subjetividade fornecem apoio para que possamos investigar essa separação (arbitrária?) em torno dos saberes de lingüistas, de gramáticos; que nos permite interpelar esses sujeitos e suas objetivações em nossa “cultura”. Entender os caminhos que percorre a subjetividade leva-nos ao encontro da compreensão da construção-constituição desses sujeitos e dos efeitos de sentido que propagam os seus dizeres. Se quisermos discutir seus posicionamentos, os lugares de onde fornecem as “instruções” que contornam os estudos da língua, haveremos de buscar entender também o que os faz dizer o que dizem a/de si e ao/do outro. Quem é (ou são), portanto, “responsável” (ou responsáveis) pela construção

dessas figuras, dessas fissuras, desses estudiosos e de seus enunciados? Que conhecimento é esse, enfim, de que dispõem e de que falam? A que se poderia atribuir os sentidos que eventualmente podem incidir sobre a sua prática discursiva? (ocorrências da recepção). O que significaria ser, afinal, sujeito do discurso?

Atreladas às discussões referentes à subjetividade, não foram poucas as polêmicas que eclodiram também em torno da noção de *sujeito* no espaço teórico da Análise de Discurso. Derivam desses confrontos diferentes críticas que apontavam ora para a supressão dessa instância no discurso, ora para o seu assujeitamento exagerado, entre outros entraves que apenas um retorno à história da construção desse campo de investigação (a AD) poderia recuperar. Para a discussão que nos propusemos sobre a noção de sujeito, elegemos três personagens que atuaram de maneira decisiva para a constituição daquilo que se pode denominar o *sujeito do discurso*: Michel Pêcheux, Michel Foucault e Authier-Revuz.

Em *Análise de discurso: três épocas* (de 1983)⁷, Pêcheux oferece um resumo do percurso que tomara uma análise de discurso por ele planejada. A AD ainda estruturalista da primeira época (AD-1) transita por duas premissas: uma diz respeito à noção segundo a qual um “sujeito-estrutura” ordena os sujeitos a serem produtores de seus discursos; outra opera a distinção entre dois níveis: a base lingüística e os processos discursivos.

Ao contrário dos pressupostos idealistas da linguagem em que o sujeito é concebido como “causa de si”, como origem, Pêcheux (1975) esconde-se do sujeito como um dado *a priori* e o posiciona em relação a sua constituição no discurso; os sujeitos e os sentidos constituem-se simultaneamente, atravessados pela interpelação ideológica. Essa visada vem alertar-nos de que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não reside em si mesmo, mas é definido em face das posições ideológicas, inscritas nas quais essas palavras, expressões e proposições são produzidas. Em outros termos, os sentidos alteram-se em conformidade com as posições sustentadas por aqueles que os empregam.

Deparamos, nesse momento, com o cerne do pensamento de Pêcheux a respeito do sujeito. Os pressupostos althusserianos segundo os quais a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos levam-no a compreender que a noção de sujeito é determinada pelas posições, por esses lugares em que se posta e de onde (se) fala. Não é

⁷ Utilizamos a edição de 1990(b), especificada nas referências bibliográficas.

possível compreender esse sujeito fora dessas posições. Conseqüentemente, a subjetividade, para Pêcheux, estará assujeitada à força das formações discursivas e ideológicas, marcando o sujeito, nessa AD-1, com uma rigorosa dimensão social, histórica, que na linguagem é orientada pela formação discursiva que define “o que pode e deve ser dito por um sujeito.” (BRANDÃO, 1998, p. 40).

Encaminhando-se à AD-2, o posicionamento que acolhia a noção de formação discursiva como um dispositivo fechado começa a se diluir. Uma FD, como já afirmamos, revela-se como um espaço em paradoxo com o seu “exterior”; ela é invadida por elementos que vêm de outro lugar (de outras FD) e que se repetirão nela, cedendo-lhe evidências discursivas fundamentais; “por exemplo, sob a forma de ‘pré-contruídos’ e de ‘discursos transversos’” (PÊCHEUX, 1990b, p. 314). O sujeito é entendido ainda como um efeito de assujeitamento à formação discursiva na qual ele se inscreve.

A AD-3 é norteada pelo primado teórico do *outro* (as vozes) sobre o *mesmo* (a enunciação), como destaca Brandão (1998, p. 42). Metodologicamente, passa-se a trabalhar as relações de força, as influências, as relações de dominação que os discursos estabelecem com outros dentro de uma formação discursiva. Pêcheux afirma a *heterogeneidade* como constitutiva do discurso, produzida pelas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos. O aluno de Althusser, em todo esse percurso teórico, caminha por vários conceitos fundamentais, contornados, progressivamente, pela questão da alteridade.

Não surpreende mais remontar às polêmicas encontradas entre o pensamento de Michel Pêcheux e os de Michel Foucault. Eles firmam um relacionamento díspar, teórico e politicamente fixado pelas diferentes leituras de um e de outro com relação aos pressupostos marxistas. Em *Remontemos de Foucault a Spinoza*, como já vislumbrado, podem-se verificar os fervorosos embates que se travaram com relação aos posicionamentos de ambos ante a discussão teórica da Análise de Discurso.

Segundo Gregolin (2004, p. 130), a crítica feita por Pêcheux a Foucault apóia-se na concepção de que há, na proposta foucaultiana, um recalque do conceito marxista de “contradição de lutas de classes”. Nessa perspectiva, Pêcheux asseveraria que Foucault, para suprir a carência dessa categoria e para evitar a questão do “poder do Estado como lugar de luta de classe” (ibidem, p. 131), terá sido forçado a recorrer a noções como as de “estatuto”, “instituição”, “estratégia”, “poder”.

As críticas peuchetianas referem-se ao Foucault da *Arqueologia do Saber* e segregam da discussão todo o empreendimento teórico que Foucault realizara na sua “genealogia do poder”: “Pêcheux desconhece que Foucault, em muitos de seus *ditos* e *escritos*, vem tratando das relações entre o discurso e os poderes, abordando, a partir de análises históricas, as tecnologias do poder e a produção dos saberes na sociedade ocidental.” (GREGOLIN, 2004, p. 131).

O cerne das propostas foucaultianas não caminha à volta das relações entre poder e saber; seu projeto mais amplo orienta-se para a construção de uma história do presente (justificando a epígrafe inicial). Nesse intento, Foucault propõe uma arqueologia do sujeito dividido entre práticas: a) as *práticas objetivadoras*, que o concebem ancorando-se em ciências que se ocupam do indivíduo normalizável; b) as *práticas discursivas*, que constroem os saberes, as epistemes; c) as *práticas subjetivadoras*, que oferecem ao sujeito a possibilidade de se saber como sujeito, de se reconhecer como tal.

Nas malhas da história, em *As palavras e as coisas* (1966), o sujeito foi pensado por Foucault em relação às práticas discursivas, investigando os modos como a filologia, a economia política e a biologia o entenderam como sujeito falante, ser produtivo e vivo. *História da loucura* (1962) e *Vigiar e Punir* (1975) mostram o sujeito relacionado às práticas discursivas que o separavam em louco e não louco, doente e saudável, criminoso ou inocente. Nos três volumes de *História da sexualidade* (1976, 1984a, 1984b), por meio das práticas subjetivadoras, o ser humano decifra-se como sujeito de desejo (técnicas de si) ao construir a sua sexualidade (ARAÚJO, 2000, p. 87-88). De uma genealogia do sistema a uma problematização do sujeito, eis o percurso.

Trata-se de percorrer três domínios: do saber, do poder e da ética, cujas abordagens denunciam as relações dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com as coisas. Torna-se claro, dito isso, o porquê da importância dessas discussões com relação ao nosso trabalho, no que se refere ao estabelecimento dessa arena em que se digladiam os sujeitos, suas apostas, seus pesares, suas dores e seus prazeres; suas resistências; os seus discursos:

São domínios do saber, do poder e da ética nos quais cabe perguntar como nos constituímos enquanto sujeitos de nosso saber, como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação. A finalidade é fazer aparecer as tecnologias relativas a cada área, as formas de racionalidade de sua organização, a disciplinarização, para evitar que o crescimento dessas

capacidades leve à intensificação das relações de poder, explica Foucault. A questão, em suma, é como o sujeito pode dizer algo como uma verdade de si, como ele veio a precisar “dizer a verdade” e o tipo de racionalidade que aí intervém. (ARAÚJO, 2000, p. 88).

Foucault investiga, ao longo da história, como se foram constituindo diferentes subjetividades, destacando que elas nos encaminham a um lugar fundamental: o homem, cujas práticas precipitam-se em fabricar novas subjetividades. Pêcheux, nas últimas fases de seu trabalho, aproxima-se de uma outra figura da Análise de Discurso: Authier-Revuz. Sob a influência do dialogismo de Bakhtin e da Psicanálise, suas (de Authier) discussões entendem o sujeito como um efeito de linguagem, buscando analisar a construção do sujeito não no interior de uma concepção homogeneizadora da discursividade, mas na diversidade de uma concepção heterogênea, consequência de um sujeito dividido entre consciente e inconsciente.

Authier-Revuz consolida seu fazer na análise das marcas explícitas do que designa *heterogeneidade mostrada*, enquanto formas de ruptura, de fissuras que irrompem no discurso postando-se ante a identidade/alteridade do sujeito. Em suma, trata-se de compreender o discurso como um campo vincado por heterogeneidade e apreender o sujeito como um ser que, clivado, dividido, organiza as vozes diversas que se manifestam em seu dizer sob o encontro com a unidade, com a coerência. Essas façanhas do discurso e dos sujeitos, ou ainda o assujeitamento ao discurso em que o sujeito é lançado, as suas resistências – por outro lado, bem como as implicâncias da heterogeneidade, permitem à nossa pesquisa analisar, mais uma vez, o relacionamento do sujeito com o outro (gramáticos e lingüistas); encaminham-nos à compreensão de como essas consequências são registradas e constituem o que o sujeito diz, assim como ao discurso do/sobre o outro; as imagens que rondam entre si; à volta dos mesmos. Segundo Authier Revuz (1990), as marcas da heterogeneidade mostrada, que explicitam a presença do outro no discurso - e a impossibilidade de fugir da heterogeneidade constitutiva -, revelam, por um processo de denegação, o desejo e a ilusão de dominância do sujeito, ilusão de unidade; ilusão de ser a fonte do discurso. Em outros termos, um sujeito movido pela ilusão do centro localiza a presença do outro de modo a apagar sua onipresença e reforçar o domínio da autonomia do discurso:

O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da **denegação**. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a realidade desta onipresença precisamente nos lugares em que tentam encobri-la. A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado; convertendo a ameaça do Outro – não-dizível – no jogo reparador do “narcisismo das pequenas diferenças” ditas, opera-se um retorno `segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhes escampam. (AUTHIER REVUZ, 1990, p. 33-34).

1.1.5 *Das disciplinas ao controle: as sociedades*

Disciplina, controle, sociedade. Pensar nesses três termos parece produzir o efeito de um percurso. De fato o produz, e não aleatoriamente. Eles se unem porque há, não sem razão, uma identificação que os atravessa. Aparentemente, desaparecem aqui os princípios da dispersão em que vínhamos postando autores, discursos e sujeitos. Sucede a eles, a ordem. Perduram o assujeitamento, a determinação, as formas, mecanismos e procedimentos.

Falar em Ordem, como vimos, sempre nos obriga à prazerosa condenação de reportarmos-nos ao Foucault de 1971 e reconhecer as “disciplinas” como “princípio de limitação”, de controle do discurso; princípios cujas relatividades e movências autorizam construir conforme um jogo restrito.

Para Foucault (1998, p. 30)⁸, uma disciplina se define “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras de definições, de técnicas e instrumentos”. Essas referências configuram-se em um sistema anônimo, à serventia dos que desejam (ou podem) valer-se de suas considerações, sem que sua validade e seu sentido necessitem legitimar-se na figura ou nome de seu inventor, opondo-se, assim, ao princípio do autor.

Uma disciplina não exige que suas premissas sejam redescobertas, ou que sua identidade seja reafirmada, repetida; ela é, antes, fundamento para a existência de novos enunciados: “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1998, p.

⁸ Refere-se à obra editada em 1971.

30). Compraz-se dessa afirmação o tratamento que esta pesquisa destina à AD enquanto uma disciplina.

Se a noção de disciplina possibilita formular indefinidamente, ela não é, portanto, um acúmulo do “verdadeiro” sobre as coisas, tampouco o filtro do que pode ser aceito, reconhecido a respeito de um mesmo dado; não é aquela que, ante essas considerações, responsabiliza-se por oferecer a coerência ou a sistematicidade. Apoiarmo-nos nessas assertivas-negativas interessa-nos porque nos alerta de que qualquer disciplina é feita tanto de “erros” como de “verdades”; “erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem *[sic]* funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades.” (ibidem, p. 31).

Instaura-se nesse momento algo que parece conjurar esse “descompromisso libertário” que a disciplina demonstra às proposições que dela se aproximam, uma vez que nos lançam ao encontro de condições determinadas, em referência às quais essas proposições devem caminhar, às quais devem responder. Foucault nos dirá que elas precisam “dirigir-se a um plano de objetos determinados” (ibidem, p. 32). Esses marcos fronteirísticos, identificadores, não param aí. Para que uma proposição possa pertencer a uma disciplina, deverá inscrever-se em certo horizonte teórico. Esse horizonte teórico opera o “verdadeiro” em que elas devem encontrar-se antes de serem declaradas verdadeiras ou falsas: “uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para pertencer ao conjunto de uma disciplina.” (ibidem., p. 33-34)

Seria possível, porém, dizer a “verdade” fora dos limiares de uma disciplina? Construir ou afirmar saberes independentes das arguições que a cercam (a disciplina)? Qualquer um de nós pode dizer a “verdade” (sempre relativa e determinada), mas ela será apenas uma verdade independente, selvagem; uma “monstruosidade” do saber, segundo Foucault. Não nos encontramos no “verdadeiro” do discurso de uma disciplina, senão “obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva” (FOUCAULT, 1998, p. 35), ativada em cada um de nossos discursos.

A disciplina é, portanto, para Foucault, um princípio de controle da produção do discurso. Ao hábito de se reconhecerem, na fecundidade do desenvolvimento de uma disciplina, “recursos infinitos para a criação de discursos”, Foucault responde que, ainda assim, não deixam de ser princípios de coerção, de função restritiva. O que pretendemos com relação a essas noções parece evidente: garantir a sustentação para discutir as práticas discursivas que permeiam os lugares de onde falam lingüistas e gramáticos.

Esses caminhos bifurcam-se e nos induzem à aproximação de outras vias, especialmente a que nos conduz às *sociedades de discurso*. Operando como mais um sistema de controle, rarefação agora dos sujeitos, as “sociedades de discurso” particularizam-se por conservarem ou produzirem discursos com a finalidade de fazê-los circular em um espaço fechado e “distribuí-los somente seguindo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.” (FOUCAULT, 1998, p. 39).

Caso não fizéssemos intervir aqui a precaução, incorreríamos na tentação de dizer que os nossos personagens em confronto candidatam-se a essa “residência”. Isso se confirmará (ou não) no decorrer de nosso trabalho. Por enquanto, cabe apenas questionar: a distribuição dos saberes de/por gramáticos e lingüistas visa a expandir esses conhecimentos à serventia de todos, ou apenas a fazê-los circular em um espaço fechado, de modo a reafirmar seus poderes em face dessa distribuição?

Foucault, em *A Ordem*, afirmava não existirem mais tais “sociedades de discurso”, com esse jogo “ambíguo de segredo e divagação”, mas alertou-nos a escapar do engano e saber que, ainda que nos situemos na ordem do discurso verdadeiro, discurso publicado e descomprometido com qualquer ritual, continuaremos a tratar com formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade. Os objetos de que nos ocupamos não resistem a conhecer essas implicações sem que, ao menos, sejam despertados por um mínimo de suas conseqüências. O filósofo provavelmente nos provocaria outra vez se dissesse:

É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma “sociedade de discurso” difusa, talvez, mas certamente coerciva. A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à “escritura”, a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática do sistema lingüístico, tudo isso manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa “sociedade do discurso”. (FOUCAULT, 1998, p. 40-41)

Se as “sociedades de discurso”, protetoras do segredo, “fecham” a distribuição dos conhecimentos aos que, em volta dele, estão a espreitá-lo, Foucault nos apresenta aparentemente o seu inverso nas implicâncias das *doutrinas*. Nestas, os

indivíduos que falam não tendem a limitar-se, mas, antes, a difundir-se, comungando de um mesmo conjunto de discursos. A pertença doutrinária “questionava ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro” (FOUCAULT, 1998, p. 42). Mais precisamente, indaga os enunciados a partir dos sujeitos que falam, situando-se como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia. Cabe questionar se a *doutrina* não se encaminha aos pressupostos da *sociedade de discurso*, posto que:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferencia-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam. (ibid., p. 43).

E então poderíamos agora ser questionados: afinal, os gramáticos e os lingüistas – de quem vocês falam – pretendem “doutrinar”, expandir esse horizonte de conhecimento ou, ao contrário, reafirmar as “sociedades de discurso” das quais vocês parecem aproximá-los? E talvez respondêssemos que eles pretendem fazer intervirem novas tecnologias de controle e vigilância por intermédio da “soma” (e essa soma, paradoxalmente, subtrai – contradição eterna) dessas duas implicâncias; uma soma ardilosa. Não podemos negar: uma abertura, mas não sem propósito. Eles dizem abrir, mas o produto dessa investida é o avesso, o fechamento. Situando-se no “verdadeiro”, suas práticas discursivas acabam expulsando, para fora de suas margens, as “monstruosidades” dos saberes da língua. Mas convém dizer que essa “doutrina” que encarnam não é explícita em Lobato; o que não se pode dizer de Marcos Bagno.

O problema é que esses apontamentos, como procuramos afirmar em todo o nosso trabalho, não ficam aí apenas nos discursos dessas duas posições em cena a digladiarem; eles implicam a elaboração de “parâmetros” para a Educação:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão mascaradas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar

a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1998, p. 43-44).

Então, esta pesquisa se questiona sobre como os discursos e os saberes de lingüistas e gramáticos estão funcionando no ensino; em quais discursos essas práticas se apóiam e/ou quais mobilizam a fim de construir uma política educacional amparada em suas asserções; do que se constituem, enfim, esses discursos e quais derivas constroem também. Continuando:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos? (id., 1998, p. 45)

A freqüente complexidade dos rituais deriva do fato de que:

[...] eles ocorrem, de preferência, em situações complexas e “arriscadas”: são, de alguma forma, soluções prontas que a língua coloca à disposição dos sujeitos para lhes permitir que resolvam, da melhor maneira, os problemas comunicativos que encontram ao longo da vida cotidiana. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 439)

Em *Vigiar e Punir* (1987)⁹, Foucault apresenta a descoberta do corpo como objeto passível de transformação e de controle; esse momento é denominado “momento das disciplinas”.

Na segunda metade do século XVIII, irrompe a rejeição à obscuridade de ambientes como os hospitais, as prisões, os conventos e, junto a ela, a necessidade de construir mecanismos em que a transparência fornecesse melhor visibilidade das pessoas, das verdades das coisas. O momento torna-se propício ao projeto arquitetural

⁹ A primeira edição é de 1975.

do *Panóptico de Jeremy Bentham*¹⁰. O Panóptico não resolvia apenas o problema das prisões; uma de suas vantagens era poder ser aplicado a diferentes domínios, como as escolas, os hospícios, os quartéis, as empresas, entre outros.

Ante esses antecedentes, os mecanismos disciplinares que ordenavam os corpos em qualquer um desses domínios são concebidos diante das “vantagens” do Panóptico: as coisas, os indivíduos são iluminados à observação cuja transparência ou claridade constrói corpos dóceis. Para Foucault (1979, p. 8), ele se torna uma “diabólica peça de maquinaria” que institucionaliza as disciplinas nas escolas, nas prisões, nos hospitais e nos asilos, reafirmando um novo exercício de poder no final do século XVIII:

Em *Vigiar e Punir* o que eu quis mostrar foi como a partir do século XVII e XVIII houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local - mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social .

O poder da disciplina sobre o corpo, seguindo as implicações do panóptico, é ininterrupto e interiorizado; ele impõe uma sujeição mediante uma vigilância virtual. Ancorado na visibilidade, o poder disciplinar observa e ilumina os condenados (todos e cada um), localizando-os em um tempo e espaço precisos; acumula e registra saberes sobre cada um, de modo a torná-los “dóceis e úteis” à sociedade. A vigilância que se instaura interiormente faz que os “condenados” sintam-se observados a todo o tempo por alguém que os olha sem descanso. O poder sobre o corpo torna-se tão intenso que atinge os indivíduos no seu cotidiano e na sua intimidade, ininterruptamente. Esse poder sobre o corpo determina de modo eficiente a obediência e a docilidade previstas pela disciplina, sustentadas na noção de ritual cujo alcance estende-se às práticas em salas de aula.

E mais uma vez nossa pesquisa reclama: qual seria o tipo de “domínio sobre o corpo” que exercem os saberes advindos da Gramática e da Linguística? Naquela dimensão de registro e controle dos indivíduos funcionaria o poder da

¹⁰ Trata-se de um projeto de reorganização das prisões; aplicável a muitos domínios diferentes; é um princípio geral de construção, um dispositivo polivalente de vigilância.

Gramática? E na perspectiva da localização precisa dos corpos no espaço e no tempo, no acúmulo de saberes sobre os indivíduos, operaria a Lingüística? Poderíamos dizer que, em ambos, por trás do emblema “libertário” em que se dão as condições de produção da obra lobatiana (a Escola Nova) e das premissas em que se sustenta a obra de Marcos Bagno, existe a funcionalidade de um poder que nos compromete com um regime de punição e controle tão rigoroso quanto os mecanismos disciplinares do Panóptico? As tecnologias de controle, os micropoderes investidos nessas atuações poderiam prever a cientificidade, o *saber sobre* a língua no que tange à Lingüística, e/ou o normativismo, o *saber a* língua no que diz respeito à Gramática? O conhecimento sobre a língua (lingüística) e o conhecer a língua (gramática) relacionam-se, mais uma vez, com o crivo das formações discursivas que, nesses domínios particulares, orientam o que cabe ao dizer de um e de outro na construção das posições que ocupam, dos lugares de onde (em que) falam, de suas práticas discursivas, de suas resistências, de si mesmos e do outro; é esse processo de construção desses sujeitos que visamos a apreender.

Com efeito, as técnicas disciplinares, junto a outras formas sutis de aprisionamento dos corpos, são “a garantia para o adestramento, para a subordinação” (GREGOLIN, 2004, p. 133). Após a segunda grande guerra, o modelo da sociedade disciplinar começa a decair; sucedem-no novas formas de subjetividade e de sociabilidade. Encaminha-se a uma “sociedade de controle”. O efeito dessa vigilância parece ser o mesmo: os indivíduos são perseguidos por um olhar vigilante que, embora não traga o observador presente fisicamente, torna-os incapazes de qualquer reação. São vistos e não podem ver.

Essas sínteses que acabamos de mostrar podem apresentar considerações bastante complexas, que se encontram em alguns momentos e que se afastam em outros, no que tange aos sistemas de controle, sejam da ordem interna ao discurso, sejam da rarefação dos sujeitos. Mas algo têm em comum com a nossa proposta: o discurso. Permite investigar os sujeitos em seus lugares mesmos de atuação, compará-los ao outro em conformidade ou em oposição ao qual se constituem; escavar na sua prática discursiva os mecanismos de subordinação que impõem ou de que sofrem ante os reclames da sociedade, da exterioridade em que e de que se constroem.

São sumarizações que, enfim, respondem a algumas das críticas que Pêcheux destinou ao trabalho de Foucault e que exibimos em nossas discussões. Genericamente, mostram que:

[...] se não há em Foucault a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos”, há toda uma teoria e análise do “poder” que, certamente, envolve lutas, nas quais os sujeitos se digladiam cotidianamente. São micro-lutas, já que não há um centro-único do Poder, pois ele se espalha por toda a topografia social – e, sendo micro-lutas, elas transcendem a clássica noção de “luta de classes”. Há reciprocidade, em Foucault, entre os mecanismos que submetem os sujeitos e as resistências que eles opõem a esses mecanismos disciplinadores. (GREGOLIN, 2004, p. 133-134).

Os micropoderes utilizados por gramáticos (o domínio das normas que regem a formação, a construção, a estrutura da língua; sua ordem) e lingüistas (o domínio dos fenômenos, dos acontecimentos da língua; a cientificidade que a cerca; outras ordens) articulam-se, como afirmado anteriormente, às formações discursivas que transpassam seus discursos, construindo suas posições. Essas formações discursivas, que lhes ditam o que deve ou não pertencer ao seu discurso, revelam a existência de uma constante tensão entre a materialidade discursiva e a exterioridade que preside esses dizeres e que acompanha a construção de tudo aquilo que cristaliza as suas práticas, bem como outras com as quais se relacionam. O nosso objetivo – reiteramos – é perceber como essas posições foram se constituindo no que são. Observar esse exterior constitutivo do discurso, das práticas em que se fundamentam e em que se reconhecem esses sujeitos, que os levam a assujeitarem-se ou resistirem, é a proposta que oferece o próximo tópico na discussão referente às condições de produção do discurso. Encontremo-nos com elas.

1.1.6 *As condições de produção*

A assertiva que nos inquieta especialmente nesse tópico é a de que “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (PÊCHEUX, 1990a, p. 77). Compreender a implicação dessa noção com relação ao nosso estudo reclama que aceitemos a hipótese de que não há a possibilidade de se dizer sem que, para isso, sejamos afetados por um “exterior”, às vezes introjetado, mascarado. Isso significa dizer, em outras palavras, que é de interesse deste trabalho investigar com quais possibilidades de existência os sujeitos em cena trabalham a construção dos seus discursos (ou às quais eles se rendem); o porquê da escolha ou manifestação dessas

formulações e quais as implicações desse “exterior” constitutivo nos efeitos a que os sentidos podem remeter.

Para Orlandi (2006), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação do discurso. Segundo a autora, podemos considerar as condições de produção em *sentido estrito* e em *sentido lato*. Se consideramos o primeiro, temos as circunstâncias da enunciação; o contexto imediato; o “aqui e agora” do dizer. Já no segundo caso, a situação compreende o contexto sócio-histórico-ideológico, mais amplo. Importa ressaltar ainda que essa separação faz-se legítima somente para fins explicativos, uma vez que na análise são indissociáveis.

Courtine (1981) transforma as condições de produção em simples circunstâncias, nas quais os “sujeitos do discurso” interagem e constituem a origem de relações discursivas das quais são o portador ou o efeito. No âmbito discursivo, as condições de produção configuram o estado em que e a partir do qual os discursos são produzidos, em uma conjuntura social, cultural, política, histórica e ideológica. No processo de construção do discurso, na situação enunciativa, implicam um emissor que fala a um destinatário a respeito de um referente, sistematicamente.

O “como” falar, o que deve ou não ser dito, a manipulação da estrutura ou estratégia, a escolha do léxico ou vocabulário, a articulação, “livre” ou imposta (de qualquer forma, nunca será livre) desses fatores, pelos quais o discurso se efetiva, tudo isso, enfim, é determinado por aquilo que as circunstâncias impõem aos sujeitos; pelo contexto (restrito e amplo) que os envolve (sujeitos e discursos) e no qual se inscrevem: eis as condições de produção. Dizer isso é aceitar o assujeitamento em que se precipitam os discursos e os sujeitos. É dizer também que se pode enxergar, através dos protagonistas do discurso, não apenas os sujeitos falantes, mas o resultado de um produto “forma”; uma afirmação de lugares (encontrados ou pretendidos).

Como já foi visto anteriormente, é nessa esteira também que caminha o conceito de *relações de forças*, segundo o qual o lugar, a posição, que ocupa o falante é constitutivo do que ele diz. A “palavra” muda de sentido de acordo com a posição ocupada por aquele que a pronuncia; o “sentido das coisas” altera-se, no mais, de acordo com a formação discursiva na qual ele é concebido.

Mas o que nos atinge em nossa empresa diz respeito à força que esses lugares, que essas posições, aplicam ao discurso, conferindo aos sujeitos uma autoridade absoluta com relação ao que dizem. Disso resulta pensar que o discurso do

gramático, do lingüista ou do político é assegurado, endossado e comprometido com esse poder que os cerca, garantindo-lhes a legitimidade de suas arguições.

Quando deslocamos esses sujeitos desses lugares, seus discursos fornecem informações outras que não seriam reveladas nos seus postos de subsistência. Ouvir esse silêncio expressivo em seus próprios terrenos, ou deslocá-lo a outras instâncias, faz-nos perceber as movências do sentido e os desejos, às vezes inconfessáveis, que espertam a construção da identidade.

Segundo Orlandi (2006), todo discurso é aberto em suas relações de sentido. Isso significa dizer que o discurso sempre aponta para outros que o precedem ou que o sucedem. E é assim que ele obtém o seu reconhecimento; é assim também que busca a sua constituição, na identificação ou na esquiva, na dívida ou na sublimação, mas ainda no encontrável, fazendo que o dizer se sustente na relação com outros e que assim as coisas façam sentido, ou efeitos de sentido. Os discursos analisados amparam-se nessa fonte, nutrindo-se de seus benefícios ou arriscando-se em seus vícios. Recuperar esses intercâmbios foi o trabalho que nos propusemos.

1.1.7 *Enxergando as imagens*

Partindo da premissa segundo a qual “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas, que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161), tratamos, neste excerto, de discutir as projeções (representações imaginárias; ideológicas) que se estabelecem nos processos de construção do discurso e, por fim, dos sujeitos que a ele emprestam submissão. O jogo das formações imaginárias preside todo discurso e incita-nos a perceber como se produzem e como se processam nos discursos as imagens dos sujeitos, assim como do objeto de que se ocupam dentro de uma conjuntura sócio-histórica:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações*

(objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEX, 1990a, p. 82).

Dessa maneira, pode-se dizer que os discursos oferecem um espaço de confrontos ideológicos, cuja funcionalidade permite absorver as representações que concorrem para que o sujeito se torne quem é (ou quem pensa ser) e elabore as impressões daqueles (o “meio” e sujeitos outros) com os quais se relaciona (ou pretende relacionar-se).

Parece claro dizer que nem sempre esses processos de projeções “espontâneas” se fazem livres. Muitas vezes, essas representações imaginárias estão determinadas e determinam a formulação do discurso, construindo a existência (ou a aparência) dos sujeitos-falantes, uma vez que esses sujeitos são interpelados, em suas formações discursivas, por formações ideológicas que lhes correspondem. Posto isso, faz-se importante pensar que as manifestações imaginárias acenam ao sujeito com a “compreensão” (“livre” ou imposta) que poderá elaborar ou aceitar a respeito de si, do outro, do meio, do mundo, da relação destes entre si e dele (sujeito) para com estes.

Em conformidade com essas considerações, buscamos, em nossa análise, observar a maneira pela qual a posição ocupada pelos protagonistas do discurso intervém como condição de produção do discurso (PÊCHEX, 1990a, p. 83). As imagens, no discurso, remetem às significações que as condições de produção (todas) e as formações ideológicas (diversas) operam nesse sujeito, remetendo àquilo que Pêcheux designou “forma sujeito”: o sujeito afetado pela ideologia; o indivíduo interpelado em sujeito por força do ideológico.

Faz-se necessário, aos estudos das imagens em jogo no discurso, considerar as projeções que envolverão o destinador (A), o destinatário (B), o referente (R) e o código comum a A e B, nos termos daquele velho esquema elementar da comunicação criticado por Pêcheux (1969), quando da *Análise Automática*. Essas representações imbricantes no acontecimento discursivo configuram as imagens inscritas na enunciação e orientam-nos a considerar algumas questões que, nos termos de Pêcheux (1990a), registram-se assim: Ia (a), Ia (b), Ia (r), como também: Ib (b), Ib (a), Ib (r). Respectivamente: a imagem que A tem de A, a imagem que A tem de B e a imagem que A tem de R; e, a imagem que B tem de B, a que B tem de A e a que B tem de R.

Se fizermos intervir aqui o mecanismo de *antecipação* – que permite ao sujeito postar-se no lugar de seu interlocutor para experimentar as suas palavras e

adiantar uma resposta –, esse quadro se multiplica: todo processo discursivo supõe, “por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1990a, p. 84). Em outras palavras:

Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso [...]. Em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode *bloquear* o discurso ou, ao contrário, *apoiá-lo* por meio de intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não-verbais. (PÊCHEUX, 1990a, p. 77-78).

Não se faz muito distante a aproximação que pretendemos estabelecer entre o mencionado e a prática discursiva dos sujeitos, gramáticos e lingüistas, interpelados por nossa análise. O que interessa a este estudo é perceber, em relação a esse imaginário, a posição social no discurso; as antecipações, evidenciadas no discurso, que esses sujeitos produzem com relação ao outro com quem se relacionam (ou não querem se relacionar). Desse modo, em nossas análises não estamos falando do lingüista ou do gramático, mas da imagem que eles (e a sociedade) constroem (ou sustentam) de si mesmos e do outro, e que se imbricam em suas produções. São, pois, essas presenças do imaginário que contornam os nossos discursos, alertando-nos, de forma mais ou menos clara, daquilo que estamos dizendo, para o bem ou para o mal. Esse é o poder das formações imaginárias, à medida que estabelecem direções pelas quais o discurso é guiado, conscientemente ou não.

Como se pôde observar, essas questões envolvem muito mais que a compreensão dos sujeitos acerca dos fatores que os circundam e que incitam suas construções/produções. As formações imaginárias permitirão à nossa análise recuperar a memória em que estão cristalizados os valores, negativos ou positivos, de que esses sujeitos produtores se valem e com que se contradizem os textos altercados. Importa considerar, ainda, que, nessa perspectiva, as significações resultantes da articulação dessas imagens podem cruzar-se com a arbitrariedade, uma vez que a construção dessas referências é particular a cada sujeito, ainda que tratemos de um grupo (ou círculo) incomum; ainda que a questionemos em uma mesma formação discursiva e/ou ideológica.

1.1.8 *Entre a Arqueologia e os saberes: os conceitos de acontecimento, positividade e arquivo*

As objeções instauradas pelo filósofo francês Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber* visitam as metodologias teóricas da AD, emprestando-lhes as núpcias de uma visão crítica e um espírito obstinado. Propondo um novo encontro com o discurso e deslocando os interesses analíticos às diferentes formas de suas realizações, a obra oferece um enfrentamento construído pelo autor de si mesmo e de seu método.

Foucault apresenta a adoção das escansões destinadas ao estudo da enunciabilidade, visando à descrição do sistema que define as relações entre o enunciado e sua superfície de emergência, particularizando-o, tornando-o singular no jogo ou recorrência das regras e determinantes implicados na construção, manifestação e prática discursivas. *A Arqueologia do Saber* (2004)¹¹ criva-se sob o intento de conceber os enunciados como acontecimentos, rupturas, descontinuidades, limiares e transformações emergentes na (ou decorrentes da) raridade, exterioridade ou acúmulo inscritos na densidade das *performances* verbais.

Ora suspendendo as referências ao sujeito falante, ora investigando os empreendimentos e métodos de estruturação lingüística, o estudioso busca fazer aparecer a diversidade dos níveis possíveis de análise; mostrar a possibilidade de se estabelecer uma descrição específica dos enunciados, de sua formação e das regularidades próprias do discurso, a fim de mostrar em que consistiam as diferenças e não de reduzi-las, ou de fazer falar o grande discurso universal que seria comum a todos os homens de uma época. Isso significa que ele manteve em suspenso a categoria geral e vazia da mudança pelo propósito de escavar as transformações de níveis diferentes:

[...] recuso um modelo uniforme de temporalização para descrever, a propósito de cada prática discursiva, suas regras de acúmulo, exclusão, reativação, suas formas próprias de derivação e suas modalidades específicas de conexão em seqüências diversas. (FOUCAULT, 2004, p. 225).

Os diálogos estabelecidos por Foucault entre seu método arqueológico e as instabilidades ocasionadas pela discussão do conceito de “história” perpassam a obra

¹¹ A primeira edição da obra é de 1969.

foucaultiana e confiam suas resultantes ao aprimoramento das noções relativas à teoria discursiva que operara.

Explicitamente inverso à procura da origem, do ponto de onde proviriam todos os discursos, ofuscadas a sua exclusividade histórica, sua raridade de formação, sua exterioridade além dos discursos pré-concebidos, o conceito de *acontecimento*, na arqueologia, resiste à idéia dos “monstros” do *já-dito*, *não-dito* ou *jamaís-dito* que assombrariam todo discurso, acusando-lhe a gênese. A essa noção se ligaria, por exemplo, a suposição de que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado num silêncio prévio que o persegue e que corre sobre ele obstinadamente, calado, oculto, reprimido. Vistos desse ângulo, os discursos jamais passariam de “uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro” (FOUCAULT, 2004, p. 28). Todo começo seria recomeço e os discursos manifestos indicariam sempre a presença repressiva do que eles diziam. Importa destacar que nossa pesquisa acolhe com vigor o conceito de *acontecimento*, mas não poderá dispensar as indicações do *não-dito*, uma vez que entende que esses se relacionam fortemente, implicando-se.

O filósofo proporciona ao conceito do *acontecimento* renunciar a todas as tematizações que garantiriam a idéia da continuidade e prepara a análise para “acolher” (compreender) o discurso em sua irrupção de *acontecimento*:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter os discursos à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2004, p. 28)

É possível verificar que se trata, desde então, de descrever os discursos como conjuntos de enunciados efetivos (falados ou escritos) em sua dispersão de *acontecimento* e na posição que lhes é própria. A preocupação nesse momento não reside em saber o que os discursos escondem ou o que os ditos silenciam, mas que posição singular ocupam os enunciados em sua raridade, em sua individualidade espaço-temporal; o porquê dele e não outro em seu lugar.

Isso interessa também ao nosso estudo; encarar os enunciados como *acontecimento* oferece-nos a oportunidade de considerá-los sob o efeito atual e

espontâneo do que acaba de ser dito; quer dizer: verificar o dito em sua irrupção e observar o efeito que nesse novo enquadro de exterioridade ele mobiliza. Para Foucault, o dizer, a partir da posição singular que ocupa, deve ser considerado no jogo de uma exterioridade. Surge então um projeto de *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para busca das unidades que neles mesmos se formam: trata-se de “definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitem construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles.” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Considerar essas implicações, para a nossa análise, não nos leva, portanto, ao encontro da contrariedade da proposta. Ora, entender os enunciados em sua singularidade de acontecimento e expor que a descontinuidade não coincide com um acidente na geologia da história, mas, já no simples fato do enunciado, é reconhecer que um discurso será sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente:

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (ibidem, p. 32)

Cada vez em que, nos acontecimentos discursivos, se reconhecerem regularidades na dispersão dos enunciados ou evidenciarem-se “comunicações” entre formações discursivas, testemunharemos a atuação, nesses discursos, de uma *positividade*. Ora, se se faz possível aproximar (ou distanciar) *formações discursivas*, *performances* verbais, construções ou efeitos enunciativos, uns dos outros, é porque se resvalam entre eles identidades formais, continuidades temáticas, movimentos de conceitos, jogos de enunciação que permitem ou propiciam, enfim, mostrar como os enunciados “falavam a mesma coisa”, “colocando-se no mesmo nível” ou “a mesma distância” desenvolvendo o mesmo “campo conceitual”, opondo-se no mesmo “campo de batalha” (ibidem, p. 143). Para o pensador:

Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever

um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma *positividade*. (FOUCAULT, 2004, p. 141)

Isso significa dizer que os enunciados podem se comunicar graças à *positividade* de seus discursos; visto dessa forma, o mesmo poderá ocorrer quando estivermos diante da *intertextualidade*, da *interdiscursividade* e de todos os outros possíveis “inters” em nossas análises. A positividade caracterizará uma unidade; realizar-se-á no encontro de um conjunto de marcas ou características que determinam, especificam, agrupam os enunciados, gerando semelhança ou estranhamento entre eles. Longe da interpretação, a forma de positividade dos enunciados permite-nos compreender que a história é uma regularidade específica: nem continuação, tampouco linearidade: a positividade simpatiza-se bem mais com a sincronia, diríamos. Isto é, o olhar é sincrônico (enunciação), mas pelo fato de existir um acúmulo de discursos faz-se necessário reconhecer, também, a interferência do diacrônico (história).

Podemos afirmar que a *positividade* marca o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia: o momento em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação de enunciados, ou, ainda, o momento em que esse sistema se transforma.

Em face do exposto, dir-se-á que a positividade desempenha o papel daquilo que Foucault (2004, p. 144) chamará também de um *a priori histórico*; isto é, uma condição de realidade para os enunciados e não de validade para juízos:

Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica do seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem.

O *a priori* de que fala a arqueologia é o de uma história determinada e não de verdades que jamais poderiam ser ditas ou apresentadas à experiência. O conceito

intenta exhibir o fato de que o discurso não compreende apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história específica que não permite que os enunciados se cruzem sem se reconhecerem, por causa das leis de um devir de que estão impregnados: o *a priori histórico* é, enfim, o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em certo espaço e tempo (GREGOLIN, 2004, p. 91). Eis aí a relação com os gramáticos e lingüistas; é isso que estamos querendo dizer ao afirmarmos que buscamos saber como essas posições se constituem no que são, constituindo, simultaneamente, outras.

As reflexões em torno da noção do *a priori histórico* conduzem à definição do conceito de *arquivo*. Inversamente ao grande livro mítico da história, no qual as palavras traduziriam pensamentos que se constituíam antes e em outro lugar, o que temos da densidade das práticas discursivas são sistemas que projetam os enunciados como *acontecimentos* (nas suas condições e domínios de aparecimento) e *coisas* (dada sua possibilidade e seu campo de utilização). Entende Foucault (2004, p.147) serem todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos e coisas) o que poderia ser denominado *arquivo*:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão praticamente pálidas.

O conceito foucaultiano diferencia-se da idéia de arquivo como a soma de todos os textos de uma cultura, documentos de seu passado, testemunhos de uma identidade mantida ou discursos registrados, conservados e postos à disposição. O arquivo é o que, na própria raiz do enunciado, define desde o início o *sistema de sua enunciabilidade*; não é aquele que ressuscita os enunciados inertes, mas, antes, o que define o modo de atualidade do “enunciado-coisa”; é o *sistema de seu funcionamento*, “é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”. O arquivo

Não tem o peso da tradição, não constitui a biblioteca sem tempo nem lugar de todas as bibliotecas, mas não é, tampouco, o esquecimento acolhedor que abre a qualquer palavra nova o campo de exercício de sua liberdade; entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o *sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*. (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Procuramos pôr essas regras de práticas que alimentam os enunciados sob exame. Não aquelas que permitem classificar um discurso como pertencente a uma ou a outra formação, mas, antes, as que distorcem o dizer afastando-o delas.

1.1.9 A obra literária

Quanto à obra literária (também objeto de análise neste trabalho), importa considerar que sua legitimação decorre de sua articulação àquilo de que surge (a vida do escritor e a sociedade); de um entrelaçamento: “através do que diz, do mundo que representa, tem de justificar tacitamente a cenografia que ela impõe de início” (MAINGUENEAU, 1995, p. 122; p. 132). Observado dessa perspectiva, o que o texto diz não pode fechar-se sobre si, porque o dizer que o veicula é múltiplo, enredando enunciação e enunciado, produzindo discursos polifônicos, por sua vez produzidos por sujeitos que se constituem como tais pela ideologia. Segundo Bakhtin (1993, p. 118-119):

O autor se realiza e realiza seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem [...], mas também no objeto de narração e também realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador nós lemos [...] o relato do autor sobre o que narra o narrador, e [...] sobre o próprio narrador. Percebemos nitidamente cada momento da narração em dois planos: o plano do narrador, na sua perspectiva expressiva e semântico-objetual, e no plano do autor que fala de modo refratado nessa narração e através dela.

O efeito provocado por esse distanciamento impossível é que nos dita aquela presença do “real” de Foucault, que determina o “como as coisas devem ser ditas”. Isso significa dizer que negar a existência de um autor que pensa e que se

inscreve, que se demarca nas linhas escriturais que ele mesmo manipula (ou tenta manipular, mais precisamente) nos levaria apenas a evoluir a prática do sistema, a soberania do significante com as quais se castram os acontecimentos do discurso, dos sentidos. Os “autores” das obras consideradas em nosso estudo são aqueles pressupostos pela existência mesma do texto, do discurso, do enunciado, que nos brindam com as estratégias de construção de tudo aquilo que só pode ser porque lhe é próximo.

A concepção de dialogismo como fundamental na linguagem aparece em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra em que Bakhtin (1988, p. 112) reconhece que “A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...]”.

As relações dialógicas são possíveis entre os vários fenômenos da linguagem (BAKHTIN, 1997) e é “na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.” (BAKHTIN, 1999, p. 21).

Essas muitas vozes que se imbricam nos nossos objetos são esclarecedoras do processo de construção por que passam esses textos. Considerá-las implica rever lugares, apontar confrontos, compreender a própria historicidade que desafia as aspirações do discurso e dos sentidos que podem veicular. Significa, enfim, interpelar os enunciados desconfiando de sua transparência, de seu acaso, a fim de enfrentar o discurso em sua complexidade e acontecimento específicos.

Na esteira do pensamento bakhtiniano, pode-se afirmar que, com a interiorização dos procedimentos de carnavalização na prosa de ficção, a literatura torna-se paródica, ambígua... Instaura-se, então, a ironia que, por meio de mecanismos dialógicos, “oferece-se como argumentação indireta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de idéias e de normas institucionais, como instauração da polêmica [...]”, além de que, concebida como uma forma de discurso,

[...] pode compreender o humor, a paródia, a intertextualidade, a interdiscursividade e outros elementos [...] como mecanismos que participam da estruturação de um discurso irônico, ou que se oferecem como efeito de sentido provocado pela ironia. (BRAIT, 1996, p. 58).

Especialmente nas produções de Lobato e Bagno, o irônico, o humor, são instrumentos que trabalham o engendramento do leitor no texto. Eles concorrem para a criação de um efeito de suavidade, de descompromisso, que desvia a atenção do interlocutor, dos outros sujeitos com que se relacionam os discursos em questão, com relação àquilo que está (que é escondido) subjacente à estratégia de formulação dos enunciados, uma vez que trazer a polêmica explicitamente facilita a recusa e a desaprovação. Ocorre como uma espécie de uma “síndrome de Estocolmo” em que se dá um envolvimento sentimental entre “seqüestrador” e “seqüestrado”.

O irônico nessas produções revela, não raro, aquele equívoco ou aquela falha já referidos; e nos posta, mais uma vez, ante as realizações contraditórias em que se mantêm as afirmações altercadas. Com relação aos *Parâmetros Curriculares*, o que parece ocorrer é uma transformação do dito em decorrência do contraditório que se instaura fora do texto; o irônico efetiva-se denunciando a ideologia que alicia os responsáveis por sua elaboração.

O próximo capítulo, conforme anunciado, contempla de maneira mais profunda e mais específica as implicações da teoria e prática, pois as obras são contextualizadas e apresentadas de maneira mais cuidadosa. Nele, são expostas as condições de produção, de aparecimento, os jogos de exterioridade que se imbricam na construção das obras, na prática desses estudiosos e na formação social, histórica, político-ideológica dos discursos que produzem e que disseminam por sobre as esferas que se sustentam de seus conhecimentos. Caminhemos.

CAPÍTULO 2

ADENTRANDO O ESCURO: DESCRIÇÃO DO CORPUS

É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.

Michel Pêcheux

Pôde-se vislumbrar, até o momento, uma apresentação da proposta de trabalho e uma seleção referente a algumas contribuições teóricas da análise de discurso em que a pesquisa lançou âncora, a fim de discutir, dentro dessa corrente de análise – e por meio da leitura crítica das obras que elegemos como objetos de estudo, *Emília no País da Gramática*, *A Língua de Eulália* e *Parâmetros Curriculares Nacionais* –, as imbricações que motivam este estudo, no que tange ao relacionamento entre gramáticos e lingüistas e a aspectos da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa.

A *Emília* e o “colocador de pronomes” de Monteiro Lobato traziam à Escola, na segunda década do século XX, no Brasil, questões que viriam a ser amplamente discutidas nos estudos da linguagem, especialmente nas décadas de 70 e 80, marcadas, em nosso país, particularmente no âmbito do ensino de língua portuguesa, por estudos centrados na elaboração de subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para os então 1º e 2º graus, destacando-se os produtivos trabalhos desenvolvidos no estado de São Paulo pela CENP e pela UNICAMP, por uma equipe de cientistas da linguagem e profissionais da educação. A década de 90, por sua vez, conheceu os PCN, AIA 90, LDB 9394/96, diretrizes para o ENEM e para o ENC – e seus respectivos e quase sempre frustrantes resultados –, que, possivelmente, vieram culminar nos referenciais e diretrizes curriculares para os cursos de graduação e de formação de professores do século XXI.

A tônica dessa produção científico-oficial parece repousar em questões relativas à identidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, gerando uma

relação conflituosa entre gramáticos e lingüistas, anunciada por Lobato e explícita nas obras de Marcos Bagno, que hoje compõem a bibliografia básica de várias disciplinas dos cursos de Letras de diferentes instituições do país.

O confronto entre duas formações ideológicas (“dominadores” x “dominados”) e entre as duas formações discursivas parece edificar agora um discurso (político-pedagógico) do ideal da libertação: os enunciadores instalados na cena apóiam-se no discurso da libertação, pregando a conscientização que impulsiona à luta, produzindo-se um “coro polifônico” em que parecem mesclar-se as vozes do discurso anarquista, do discurso comunista, entre outros, “cujas bordas se alinhavam com o fio de uma crença, enunciada nos termos de uma transformação social” (SARGENTINI, 2000, p. 229).

Os próximos tópicos recebem a incumbência de abrir-nos os horizontes nos quais se inscreveu a construção dos nossos objetos de análise. Com essas “novas” investigações, pretendemos nos aproximar um pouco mais das obras e de seus respectivos autores; do processo de suas construções, do contexto nos quais se revela a sua gestão, enfim, da história que contam e que é contada a respeito delas. Conhecer um pouco mais a respeito desse(s) caminho(s) acerca da construção desses textos, dessas obras, significa recuperar as condições de produção das quais resultam as práticas discursivas atreladas, ao longo da história, aos conhecimentos e atuação da gramática e da lingüística no âmbito dos estudos da língua portuguesa. Enfrentemos, agora, o anunciado.

2.1 Lobato no país da gramática



Não se pode escrever sem público e sem mito – sem um determinado público criado pelas circunstâncias históricas, sem um determinado

mito do que seja a literatura, que depende, em larga medida, das exigências desse público.

J. Paul Sartre

Os anos 20 do século XX brindam o surgimento de reformas em diferentes sistemas educacionais do país. Essas renovações diziam respeito a novos olhares em direção à pedagogia, que, nesse novo contexto, trazia, sob a designação de “Escola Nova”, a consubstanciação do avanço relativo ao liberalismo educacional, destacando as oportunidades de experiência e observação a despeito do dogmatismo tradicional.

Nessa nova política da educação jaz o confronto entre a “escola tradicional” e essa “nova escola”, oferecendo uma também nova concepção de infância, passível de ser aplicada à compreensão da literatura infantil e à elaboração de materiais escolares:

Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antiéticos, a “Escola Nova” se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Essa é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de “revolução copernicana” no domínio educacional. (NAGLE, 1974, pp. 248-249).

Jorge Nagle também discute o papel do educador nesse novo projeto educacioanal:

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor de meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo, são algumas das conseqüências da nova concepção. Reage-se contra o “didatismo reformador”, pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a

observar, a pesquisar, a pensar, enfim, a aprender. (NAGLE, 1974, pp. 249-250).

A palavra que caracteriza essa “nova ordem” é liberdade; cada indivíduo é preparado para pensar e agir por si; o professor é simples intermediador nesse novo método de ensino. A “Escola Nova” encontra, no período de 1922 a 1930, adeptos em São Paulo, no Ceará, Rio de Janeiro, Paraná e Bahia. Será neste último que, em 1925, Anísio Teixeira, então “Inspetor Geral de Instrução Pública”, elaborará um primeiro projeto de ensino, aperfeiçoado depois de seus estudos na Columbia University (cf. ALBIERI, 2005, p. 26)¹².

É nesse período em que Anísio viveu nos EUA que Monteiro Lobato passa a conhecê-lo¹³, firmando um forte relacionamento de amizade e uma aproximação de Lobato das premissas da Escola Nova, de tal modo que manterão longa correspondência, sobre diversos temas, dentre os quais a educação. A seguir, apresentamos uma das cartas de Lobato a Anísio Teixeira:

Você me deu um grande prazer hoje – neste estúpido e arrepiado domingo de chuvisco insistente. Imagine que ontem o Fernando [de Azevedo] deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação para que o lesse e sobre ele falasse num artigo. E essa intimação do Fernando arrancou-me à faina a petrolífera em que vivo mergulhado até as orelhas. Resolvi consagrar este domingo à educação. Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro do Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kílpatrick. Eureka! Eureka! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas “os mais adiantados e ilustres” dos líderes educacionais do momento o que devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho. Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem, senão nomes, aqueles pícaros (...) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a

¹² Trata-se de uma dissertação de mestrado (Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem); especificada nas referências bibliográficas. Deve-se ressaltar que o texto mencionado nos vale em vários momentos deste tópico.

¹³ Nos anexos, apresentam-se tabelas com as épocas e lugares em que Lobato viveu, além dos pseudônimos que utilizava.

verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação.

Vou ler o teu livro como nunca li nenhum. Degustando, penetrando, deslumbrando-me em ver expressas nele idéias que me vieram por gestação, intuitivamente. E depois te escreverei. (carta provavelmente de 1932. In: FRAIS; VIANNA, 1986, p. 68).

Para Lobato, as idéias de Anísio Teixeira teriam o poder de revolucionar o sistema educacional, reformulando a compreensão dos alunos, professores e instituições. Daí a necessidade de ressaltar sua importância perante essa nova doutrina anunciada. No tempo em que esteve na Universidade de Colúmbia, Anísio estabeleceu contato com a obra de John Dewey, de quem se tornará discípulo e tradutor em português, fazendo atingirem o país novos conceitos sobre a doutrina da “Escola Progressiva” ou da “escola nova” (cf. ALBIERI, 2005). Far-se-ia de grande dificuldade, portanto, não notar a semelhança entre os preceitos advindos do escolanovismo e as condições em que se dão a vida e as aventuras por que passam os moradores e visitantes do sítio do Picapau Amarelo, especialmente quando essas mesmas aventuras descortinam uma aprendizagem explícita, como é, especialmente, o caso de *Emília no país da Gramática*. Segundo Anísio Teixeira, o “clima escolar” deveria prever:

- 1) Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender.
- 2) Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver.
- 3) Uma escola onde os professores simpatizem com as crianças que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é, *crescer*, e que saibam ainda que *crescer* é ganhar cada vez mais melhores e mais adequados meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde se vive. (TEIXEIRA, 1934, p. 54).

As crianças não são mais enxergadas como meros seres a serem adestrados conforme padrões moralizantes. Isso se reflete na literatura, que cede o espaço do “moralizante” ao “pedagogizante”. Será a escola o agente responsável por oferecer sustentação à leitura e à literatura; os autores passam a produzir textos que caminhem ao encontro da necessidade do público consumidor e daquilo que pedia o mercado editorial, conseqüentemente. Lobato incide sobre a produção literária infantil e

configurar-se-á como o grande renovador da novidade na década de 30. Em carta ao seu amigo Anísio Teixeira, Lobato fala, em 1933, sobre o projeto de construção de sua obra, que seria publicada um ano depois:

Estou escrevendo *Emília no país da gramática*. Está saindo estupendo. Inda agora fiz a entrevista de Emília, na qualidade de repórter do *Grito do Pica-Pau Amarelo*, um jornal que ela vai fundar no sítio, com o Venerabilíssimo verbo SER, que ela trata rpeitosamente de “Vossa Serência”! Está tão pernóstica, Anísio, que você nem imagina. Estamos pensando no J. Carlos para ilustrar este livro. Aqui não vejo nehum desenhista capaz. Ou, se a Emília soubesse desenhar ... (Carta de 21/11/ 1933. NUNES, 1986, p. 95).

O trecho anunciado por Lobato confirma-se na obra:

Emília teve uma grande idéia: visitar o Verbo *Ser*, que era o mais velho e graduado de todos os Verbos. Para isso imaginou um estratagema: apresentar-se no palácio em que ele vivia, na qualidade de repórter dum jornal imaginário – *O Grito do Picapau Amarelo*.

_ Meu caro senhor – disse ela ao porteiro do palácio – eu sou redatora do *Grito do Picapau Amarelo*, o mais importante jornal do sítio de Dona Benta, e vim cá especialmente para obter uma entrevista do grande e ilustre Verbo *Ser*. Será possível? [...]

_ Vou ver se ele recebe a senhorita – respondeu o guarda. [...]

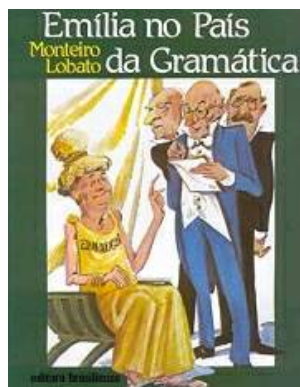
Emília foi levada à presença dele [...].

_ Salve, Serência! – exclamou Emília, curvando-se diante dêle, com os braços espichados, à moda do Oriente. _ O que me traz à vossa augusta presença é o desejo de bem servir aos milhares de leitores do *Grito do Picapau Amarelo*, o jornal de maior tiragem do sítio de Dona Benta. (LOBATO, 1985, pp. 28- 29)

A obra *Emília no país da gramática* é publicada pela primeira vez no ano de 1934. Somam-se a esta mais 38 impressões, totalizando, assim, 39 edições¹⁴. Ou seja, trata-se, aproximadamente, de 87 edições em 70 anos. Recentemente, a obra foi digitalizada e lançada na internet pela organização da *Digital Source*, arrastando o seu sucesso de público para o incontável¹⁵.

¹⁴ O livro em circulação no ano de 2005 apresenta-se como a 48ª reimpressão da 39ª edição.

¹⁵ *Emília no país da Gramática* é disponível em: http://groups.google.pt/group/Livros-Virtuais/browse_thread/thread/c25f5252ac40c6d0/f24443d981cdacbf. Acesso: 23-11-07.



Durante esse período de publicação, essas edições sofreram alterações relativas a ilustradores, ilustrações e ao texto que, até a edição de *Obras Completas*, em 1947, fora modificado por Lobato. De 1934 a 1943 (1ª a 5ª edições, publicadas respectivamente nos anos de 1934, 1935, 1937, 1940 e 1943), a criação lobatiana contava com as ilustrações de Belmonte, construindo-se de 172 páginas e firmando-se como o volume 14 da primeira série de literatura infantil da coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, cujo diretor foi o ex-chefe da “Instrução Pública do Rio de Janeiro”, Fernando de Azevedo; já a publicação ficou ao encargo da Cia. Editora Nacional.

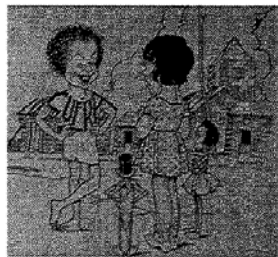
Tabela 1: as diferentes edições

ANO	ILUSTRADOR	EDITORA	TIRAGENS	PÁGINAS	COLEÇÃO
1934	Belmonte	Cia Editora Nacional	20000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1935	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1937	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1940	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1943	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	174	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1947	Le Blanc	Brasiliense	-----	302	Obras Completas, v. 6

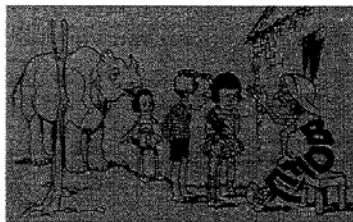
Monteiro Lobato, após reunir suas *Obras Completas* e divulgá-las em 1946, com um contrato com a Editora Brasiliense, publica também em 1947 a série infantil na qual *Emília no país da gramática* corresponde ao volume 6, com 156 páginas. *Aritmética da Emília*, entre outros livros, integra o mesmo volume e as ilustrações são de André le Blanc:



Ilustração de J.U Campos e André Le Blanc, 1968.



Ilustrações de Belmonte. In *Emília no país da Gramática*. S. Paulo, 1934.



O livro de Monteiro Lobato foi acolhido, em 1934, por instituições de ensino público no Rio de Janeiro, porém, em 1939, em São Paulo, sofreu restrições do Departamento de Educação do Estado, quanto a ser adotado nas escolas públicas. A recusa justificou-se pela linguagem e pelo uso de algumas palavras, que, no entanto, haviam sido elogiados por Jorge Amado:

De Lobato há um *Emília no país da Gramática*, que é uma obra prima, um livro delicioso. Um livro que escrito em outra língua não a portuguesa daria celebridade e fortuna ao autor. [...] Lobato tem outra grande virtude para os pequenos leitores: a linguagem. Ele sabe a palavra que deve usar no livro infantil e isso é difícil. (AMADO, 1935. In: *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro. 06. 01. 1935).

Os pareceres das secretarias de educação dos estados, que constam do “Fundo Monteiro Lobato” (CEDAE/IEL/UNICAMP), ditam as condições em que essa

obra deveria circular no ambiente escolar. Seguem, no anexo, as versões originais (a título de ilustração, dada a qualidade de impressão dos documentos) e transcritas.

Lobato oferece com essa obra uma gramática expositiva nas linhas do que o escolanovismo lhe trouxera de inquietação e vem a como sucesso de vendas e aceitação pública. Segue um trecho de uma carta de Lobato a Oliveira Viana¹⁶:

[...] A minha Emília está um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20.000 e o Octales está com medo que não aguarde o resto do ano. Só aí no Rio, 4.000 vendidas num mês. (NUNES, 1986, p. 95)¹⁷.

Os estudos da recepção da obra de Lobato ocupam-se, também, de cartas entre o escritor e as crianças, leitoras infantis dos textos e aprendizes do que eles lhes lançavam. Essas correspondências estão depositadas no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da USP, e integram o *Dossiê Monteiro Lobato*, no qual se encontram 246 cartas de crianças, meninos e meninas, de diferentes faixas etárias. As cartas que traremos a seguir tratam especialmente de *Emília nos país da gramática*; são escritas ora antes da publicação, ora depois; com elas, poderemos nos aproximar das expectativas que atingiam a esse público leitor de Lobato e reconhecer o grande sucesso que obteve¹⁸:

Caro Monteiro Lobato

Se não escrevi a mais tempo foi por uma viagem que fiz por causa do casamento de minha irmã e agora por causa dos exames.

Hoje relendo aquele livro Viagem ao Céu lembrei que nos livros que fez depois deles não falam no anjinho, não o esqueça é tão engraadinho!

Espero a resposta da carta dizendo qual o livro que vai sair (seu) mas diga o mez certo porque Emília no país da Gramática só saiu em maio [...].

Lucila A. Carvalho. (Carta disponível no IEB/USP; caixa 1, pasta 3, carta 48).

A mescla da relação literatura/escola/leitura pode ser apreciada em uma outra carta. Dessa vez, o texto é de Alariquinho, filho de Alarico Silveira, amigo de

¹⁶ Francisco José de Oliveira Viana; jurista, professor, etnólogo, historiador e sociólogo. Eleito em 27 de maio de 1937 para a Cadeira nº 8 da ABL, sucedendo a Alberto de Oliveira.

¹⁷ In: *Monteiro Lobato vivo*.

¹⁸ A grafia das cartas transcritas foi preservada.

Lobato. Nela se estampam tanto a relação positiva da soma acima mencionada quanto as implicações negativas das metodologias de ensino com que contava a política educacional antecedente:

26 de junho de 1934

Amigo Monteiro Lobato

Você fez bem em escrever esse livro porque eu estou aprendendo gramática que é a coisa mais cacete do mundo. A professora me mandou decorar uns verbos e quando li o seu livro aprendi tudo. O pedaço que eu mais gostei foi na hora que eles foram visitar os vícios de pronuncia. Muito obrigado pelo lindo presente. Quando é que vem ao Rio?

[...] Receba um abraço do seu velho amigo Alariquinho. (IEB/USP; caixa 1, pasta 1, carta 14).

As indicações de Alariquinho parecem encontrar porto seguro nas idéias de Lobato ante as implicações da “escola nova”, dada a observação da semelhança entre o fato contado pelo menino e o que sucede na obra; fato, deve-se ressaltar, que “abre” a história, que inicia a aventura da obra de 1934 de Monteiro Lobato:

Dona Benta com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

_ Maçada vovó. Basta que eu tenha que lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não... [...]

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu [...].

_ Ah, assim sim! – dizia ele. _ Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 1985, p. 7)

Como já evidenciamos, a ordem ditada pela “escola nova” direciona a aproximação do ensino com o prazer e o desejo das crianças; a maneira de ensinar de dona Benta explicita a nova política educacional da qual Lobato aproxima-se nesse período; se os professores fizessem como a avó de Pedrinho, o ensino de gramática “até virava brincadeira”. Eis o anseio do escolanovismo divulgado pelo/no texto de Lobato. O sítio é um ambiente em que as aventuras colocam as crianças ante a experimentação; não basta, segundo as indicações da nova ordem educacional, falar sobre a gramática; é necessário envolver-se com ela:

_ Pedrinho – disse Emília depois de terminada a lição – por que, em vez de estarmos aqui a *ouvir falar* de gramática, não havemos de *ir passear* no País da Gramática? (LOBATO, 1985, p. 7)

O uso do itálico (destaque) a fim de ressaltar a diferença entre as práticas metodológicas não nos permite duvidar do projeto de Lobato com seu texto de 1934. Além dessas orientações, o novo ensino escolanovista deveria ser orientado pela vontade e pelos interesses das crianças; o professor é facilitador, intermediador entre a experiência e o conhecimento buscado (e aprendido) particularmente:

_ Chega de Advérbios – berrou Emília. Vamos ver as senhoras *Preposições*. (LOBATO, 1985, p. 32)

_ Chega de Adjetivos – gritou menina. Eu não sei porque, tenho grande simpatia pelos pronomes, e queria visitá-los já. (LOBATO, 1985, p. 22)

_ Mas chega de sons invisíveis – gritou a menina. Toca para adiante. Quero entrar logo no tal País da Gramática. (LOBATO, 1985, p. 8)

Ademais, Lobato parece buscar uma solidariedade entre os reclames das crianças e o anseio da “nova escola”. As crianças não são obrigadas a decorar e entender definições difíceis que o ensino tradicional impunha:

_ Estes zumbidos são os **Sons Oraís**, que voam soltos no espaço.

_ Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma – observou Emília – Sons Oraís, que pedantismo é esse? [...]. _ Pois diga logo que são letras! – gritou Emília. (LOBATO, 1985, p. 8)

As questões da língua são tratadas com simplicidade, de um modo despreocupado, em que um certo “nonsense”¹⁹ parece oferecer mais clareza às coisas. Note-se como a arbitrariedade do signo, implicante no estudo da significação iniciado por Saussure no final do século XIX, é explicada por Emília:

_ Que tantas cidades são aquelas Quindim? – perguntou Emília

¹⁹ O “nonsense” vem nos dizer que o não-sentido faz sentido.

Todos olharam para a boneca, franzindo a testa. *Quindim?* Não havia ali ninguém com semelhante nome.

_ Quindim – explicou Emília é o nome que *resolvi* botar no rinoceronte.

_ Mas que relação há entre o nome Quindim, tão mimoso, e um paquieme cascudo destes? – perguntou o menino ainda surpreso.

_ A mesma que há entre a sua pessoa, Pedrinho, e a palavra Pedro – isto é, nenhuma. Nome é nome; não precisa ter relação com o nomado. (LOBATO, 1985, p. 9)

Ou a compreensão de Emília a respeito dos advérbios e substantivos:

_ Mas que é advérbio? – indagou Emília.

_ Advérbio é uma palavra que nos modifica a nós, Verbos [...]. [fala do Verbo Ser]

_ A gente verbática – frisou Emília – porque eu também sou gente e nada me modifica. Só tia Nastácia, às vezes...

_ Quem é essa senhora?

_ Uma Advérbia preta como carvão que mora no sítio de Dona Benta. Isto é, Advérbia só pra mim, porque é só a mim que ela modifica. Para os outros é uma Substantiva que faz bolinhos muito gostosos. (colchetes nossos. LOBATO, 1985, p. 31)

O relacionamento amistoso entre Lobato e seus leitores infantis, assim como a simpatia que conseguira despertar-lhes, parece dever-se não apenas ao sucesso de sua obra, mas também às respostas do escritor às cartas das crianças. Muito embora sejam poucas as cartas aqui apresentadas, elas já nos permitem perceber que eram realmente respondidas, como se pode observar na seguinte, em que o menino Gilson menciona o dito:

Rio 2 – 3 – 934

Caro Monteiro Lobato:

Como vai passando?

Agradeço-lhe imensamente a sua resposta.

Mas quero-lhe importunar “mais uma veisinha só” perguntando lhe se o meu nome sairá em : “Emília no paiz da Gramatica”?

Você disse que Emília anda “pintando o ‘7’” com a gramatica quero ver as asneiras que ela vai diser da gramatica.

Eu gosto muito de voces ai.

Diz a Emília para brigar menos com Tia Nastácia senão ela morre. (ouvi diser que Emília é de pano mas é forte como o que.)

Ainda não sabes que fiz anos hontem. Adeus estou treignando para jogar box com o campeão infantil do meu club. Le do Campo.

Estou jogando box nas férias para ficar mais forte.

Obrigado pela sua cartinha.

Saudades de papae e de todos do seu amigo

Gilson Maurity dos Santos. (IEB/USP; caixa 1, pasta 1, carta 6).

Lobato responde positivamente ao pedido do menino Gilson, em duas cartas que constam no livro de Eliane Debus (2004), mas o fato não se concretiza na obra. A estratégia de arrebatamento se dá no anúncio segundo o qual a Emília estaria “pintando o sete” na nova obra; ela e o rinoceronte, um “sabidão de marca”:

S. Paulo, 26,2,934.

Amigo Gilson,

Recebi sua cartinha de 23 do corrente se não me engano respondi á primeira carta que você me escreveu. E se respondi foi dizendo que sim, que vai também entrar nas aventuras dos netos de dona Benta.

Há tantos meninos e meninas que querem entrar nessas aventuras que a pobre dona Benta está tonta – e anda pensando em comprar um novo sítio para aumentar o que já tem. Isso porque no sítio do Picapau Amarelo não cabe tanta gente.

O livro *Emília no país da Gramática* só agora é que entrou para a tipografia. Demorou por causa do homem que ia fazer os desenhos e que ficou atrapalhado. Creio que lá pelo mês de abril este livro sai. Você não imagina como a Emília pinta o sete com a gramática – ela e o rinoceronte, que é um sabidão de marca.

Enquanto escrevo essa tenho aqui do lado o Visconde que chegou hoje do sítio para me contar a história da briga da Emília com a tia Nastácia. Ele aproveita a ocasião para mandar lembranças ao amigo Gilson.

Fico sabendo que o seu pai vai fazer uma conferência em S. Paulo e se puder lá irei. Não prometo porque ando muito sem tempo, estou furando um poço profundíssimo para achar o petróleo e esse serviço me come o dia inteiro.

Adeus, meu caro amigo Gilson. Muito obrigado da sua cartinha. Saudades de dona Benta, da Emília, do Visconde, de Rabicó e de todos.

Seu amigo

Monteiro Lobato

Av: Aclimação, 483.

Senhor Gilson,

Recebi suas duas cartas e se não respondi à primeira foi porque a Emília andava a me amolar com seu passeio ao país da gramática. Afinal, a diabinha fez o tal livro, com quase 100 desenhos de Belmonte, e agora estou a rever as provas tipográficas para que saia sem nenhum erro. Emília não quer saber de erros nos livros que ela aparece.

Lá pelo fim deste mês talvez o livro saia – e você, senhor Gilson, vai aprender muita coisa brincando. O rinoceronte está mais sabido que todos os gramáticos do Brasil juntos. Ele é que acompanhou a criançada pela cidade da língua e foi explicando tudo. [...]

O poço de petróleo está com 800 metros. Temos de furar até mil. Se sair petróleo, vai ser uma beleza. [...]

Você não imagina como é interessante a vida no sítio de dona Benta. Todos os dias acontecem coisas do arco da velha.

A meninada inteira deste país anda assanhada para ir passear por lá, mas dona Benta não quer. Costuma dizer: “Se estes meus dois netos, mais essa pestinha da Emília, me dão tanto trabalho imaginem se vem para aqui essa criançada toda do Brasil afora? [...] Eu só queria ver você lutar com o Rabicó. Sabe que ele é um bicho no boxe? Põe o Visconde a nocaute num *round*. Mas com o rinoceronte não se mete – por causa daquele chifre na testa”

Adeus, mestre Gilson. Parabéns por ter lido a *História do Mundo*. É lindo que os meninos aprendem, por isso não perca a *Gramática da Emília*. Adeus.

A produção lobatiana dos anos 30, assim como a dos anos 20, é bastante promissora, mas, se nos anos 20 sua profissão se dividia entre escritor e editor, na década seguinte Lobato vai abdicar da posição de editor para empenhar-se nos projetos que envolviam o ferro e o petróleo, associando a essa tarefa o exercício literário. A aproximação de Lobato com os interesses escolares se efetiva desde os anos 20, quando a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado* é recomendada pela instrução pública de São Paulo para adoção em todas as escolas. Essa proximidade estende-se pelos anos 30, e o ensino e a aprendizagem da gramática, da aritmética, da geografia, da física e da astronomia passam a ser exibidos nos títulos, operando um estímulo para as aventuras do pessoal do sítio:

Tabela 2: os anos 20

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>A menina do Narizinho Arrebitado</i>	1920
<i>Narizinho Arrebitado</i>	1921
<i>Fábulas de Narizinho</i>	1921
<i>O Sacy</i>	1921
<i>Fábulas em Prosas</i>	1922
<i>O Marquez de Rabicó</i>	1922
<i>Jeca Tatuzinho</i>	1923
<i>A caçada da Onça</i>	1924
<i>Meu cativo entre os selvagens do Brasil (Hans Staden)</i>	1925

Tabela 3: entre os anos 20 e 30

TÍTULO	DATA DE PUBLICAÇÃO
<i>O noivado de Narizinho</i>	Agosto de 1928
<i>O gato Felix</i>	Outubro de 1928
<i>A cara de Coruja</i>	Novembro de 1928
<i>Aventuras do Príncipe</i>	Novembro de 1928
<i>O irmão de Pinóchio</i>	Outubro de 1929
<i>O circo de escavalinho</i>	Agosto de 1929
<i>Peter Pan</i>	Novembro de 1930
<i>A pena de Papagaio</i>	Novembro de 1930

Tabela 4: os anos 30

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Viagem ao Céu</i>	1932
<i>História do Mundo para Crianças</i>	1933
<i>Caçada de Pedrinho</i>	1933
<i>Emília no país da Gramática</i>	1934
<i>Aritmética da Emília</i>	1935
<i>Geografia de D. Benta</i>	1935
<i>História das Invenções</i>	1935
<i>O poço do Visconde</i>	1937
<i>O Picapau Amarelo</i>	1939
<i>O Minotauro</i>	1939

Maria Luiza, garota de Pelotas, também mantém correspondência com o escritor. Sua carta, transcrita a seguir, demonstra sua história de leitura e as interpretações que faz de alguns textos de Lobato; a construção da imagem do escritor é elaborada pela menina por meio de associações dos conhecimentos do autor com relação às obras que ele escrevera ou traduzira:

Pelotas, 11 de fevereiro de 1936.

Querido Monteiro Lobato

Para começar minha carta digo que me chamo Maria Luiza, sou brasileira, minha mãe é francesa e meu pai é brasileiro. Mamãe chama-se Marth P. Lima e papai José Pereira Lima e meu sobrenome naturalmente é uma árvore e uma fruta também. Escrevo esta carta para vos elogiar pelos bons livros que escrevestes. Somos ateus, e pelo livro “História do Mundo” percebi que vós o sois também. Tenho 12 anos, e vos confesso que já me acho “velha”. Tenho uma biblioteca (que) demais de, 110 livros, mas principalmente aprecio os vossos livros. Tenho quase toda biblioteca de Narizinho e ainda “Emília no país da gramática”, “Aritmética do Visconde” e não da sapeca da Emília, “História das invenções” em que acho que o senhor tem muita razão – “Ah, esta humanidade, umas minhoquinhas que nunca acabam de revolver a terra de seu canteiro”. Isto é dumas minhas impressões da terra mas se eu escrevesse tudo o que pensasse da terra o senhor acabaria já incomodado com “eu” como diz Emília – Eu estava no colégio alemão e aos onze anos acabei o 6º curso, mas agora estou me preparando para fazer o exame de admissão para o 1º ano do ginásio pelotense. Sei falar francês, alemão, e compreendo um pouco de inglês. Notei que o senhor sabe falar inglês porque traduziu Pollyana e Pollyana moça e Aventuras de Huck Finn, até o senhor fala sobre ele em “Geografia de Dona Benta”, esqueci-me de dizer que também tenho este livro e o livro “História do Mundo para crianças”. Se eu um dia fosse na Dona Benta no sítio do Picapau-amarelo seria capaz de fazer mil aventuras, tanto que D. Benta e família seriam capazes de abrir os olhos maiores que “os grandes olhos de John Grafford como diz Emília de língua comprida. Muitas lembranças a todos e recomendações a tia Nastácia e uma beijoca à Emília. Esqueci-me de dizer que o senhor fala italiano porque traduziu Pinocchio, e alemão porque traduziu “Munchhausen”.

Acabo aqui minha carta e elogio-vos mais uma grande vez.
 E à vós nossos grandes cumprimentos, (principalmente de mim)
 Vossa grande desconhecida amiga Maria Luiza
 (assina Pereira e Lima com o desenho de uma árvore e uma fruta)
 P. S. Espero que o senhor nos escreverá a qual esperamos com impaciência.
 Se desejar escrever = Rua Felix da Cunha no 754. Pelotas, Rio Grande do
 Sul. (CEDAE/IEL/UNICAMP).²⁰

Simultaneamente à criação de suas obras, Monteiro Lobato traduzia obras infantis estrangeiras:

Tenho empregado as manhãs a traduzir, e num galope. Imagine a batelada de janeiro até hoje: Grimm, Andersen, Perrault, *Contos*, de Conan Doyle, *O homem invisível* de Wells e *Pollyana Moça*, *O livro da Jungle*. E ainda fiz *Emília no país da Gramática* (LOBATO, 1950)²¹

Tabela 5: traduções

TÍTULO	DATA DE PUBLICAÇÃO
<i>Peter Pan</i> (tradução e adaptação)	1930
<i>Robinson Crusoe</i> (tradução e adaptação)	1931
<i>Alice no país das maravilhas</i> (tradução e adaptação)	1931
<i>Contos de Andersen</i> (tradução e adaptação)	1932
<i>Contos de Grimm</i> (tradução e adaptação)	1932
<i>Kim</i> (tradução)	1934
<i>Contos de Perrault</i> (tradução e adaptação)	1934

Enfim: tudo o que antecede nos aproxima, como se pôde notar, do processo de construção da obra *Emília no país da Gramática*, do relacionamento de Lobato com o universo literário infantil, com o ambiente escolar, com as condições editoriais que circunscreviam o período em que o texto foi publicado; tudo nos aproxima do escritor e de seus projetos relativos a sua “profissão”. Faz-se importante ressaltar que o projeto de transmitir esses conhecimentos, aqui especialmente o da gramática, foi aceito pelo público; note-se a afirmação das crianças de terem aprendido questões da língua portuguesa com a obra. Procuramos fazer esse percurso a fim recuperar historicamente as condições de produção do texto e perceber como são firmadas práticas discursivas com relação ao conhecimento e à posição ocupada pelo saber da gramática. Dito de outro modo, perceber, em uma escala mais ampla, como se constroem esses

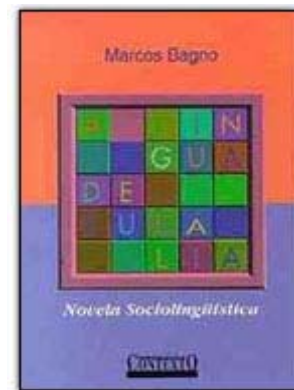
²⁰ Carta do fundo Monteiro Lobato CEDAE/IEL/UNICAMP.

²¹ *A barca de Gleyre*, 2º tomo, carta de 16. 06. 1934.

conhecimentos e como eles se acercam do poder penetrado e espalhado pela esfera social. Foi a isso que se destinou esse tópico. No próximo, o texto de Marcos Bagno. Continuando...

2.2 A língua de Marcos Bagno

Agora, a aventura que propomos remete a embrenhar-se nas discussões em torno de *A Língua de Eulália*, texto de Marcos Bagno.



De início, vale dizer que o conhecimento em destaque aqui é o da lingüística, muito embora essas duas disciplinas estejam evocando-se o tempo todo, tornando quase impossível o estudo de uma na ausência da outra. Se, no entanto, segregamos essas implicações nesses estratos, a razão está no fato de necessitarmos de nos ater, nesse intuito particular, às condições em torno das quais foram construídos esses textos, para que possamos analisar mais adiante o relacionamento de ambas.

Marcos Bagno tem graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1991), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000). É professor-adjunto do departamento de Lingüística da Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Sociolingüística e ensino, atuando especialmente nos seguintes temas: ensino de

português, preconceito lingüístico, literatura infantil, gramática tradicional e português brasileiro, conforme informações dispostas na plataforma de seu *Curriculum Lattes*²².

Seu nome encontra destaque na militância do combate contra o preconceito lingüístico. Sua produção bibliográfica inclui textos designados “livros de literatura” e “obras técnicas e didáticas”:

Tabela 6: produção bibliográfica de Marcos Bagno

LIVROS DE LITERATURA	ANO
<i>Frevo, amor & graviola</i>	1991
<i>Bafafá em Mangabela</i>	1995
<i>A vingança da cobra</i>	1995
<i>O processo de independência do Brasil</i>	2000
<i>O espelho dos nomes</i>	2002
<i>A lenda do Muri-Keko</i>	2005
<i>Uma vida de conto de fadas</i>	2005
<i>Murucutu</i>	2005
OBRAS TÉCNICAS E DIDÁTICAS	
<i>A língua de Eulália: novela sociolingüística</i>	1997
<i>Pesquisa na escola: o que é, como se faz</i>	1998
<i>Machado de Assis para principiantes</i>	1998
<i>Preconceito lingüístico: o que é, como se faz</i>	1999
<i>O processo de independência do Brasil</i>	2000
<i>Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social</i>	2000
<i>Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa</i>	2001
<i>Norma lingüística (org.)</i>	2001
<i>Língua materna: letramento, variação & ensino</i>	2002
<i>Lingüística da norma (org.)</i>	2002
<i>A norma oculta - língua & poder na sociedade brasileira</i>	2003
<i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística</i>	2007

A língua de Eulália é publicada pela primeira vez em 1997; o livro apresenta várias discussões em torno de diversos “acontecimentos” no âmbito da língua portuguesa, como as implicâncias das variações lingüísticas, a redução dos plurais, as alternâncias de vogal fechada e aberta, as trocas de “l” por “r”, entre outros “fenômenos”, que levam à discussão geral referente à relação entre o “português padrão” (PP) e o “não padrão” (PNP); o livro traz um combate explícito, nessa perspectiva, contra as formas de discriminação em torno da língua portuguesa. Segundo a apresentação (registrada na contracapa do livro) da *Revista Nova Escola* (qualquer

²² <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4703558E1>. Acesso em 09 de novembro de 2007.

semelhança é mera coincidência?) em março de 1998, “o autor busca derrubar o preconceito lingüístico na alfabetização”²³.

A língua de Eulália compõe a bibliografia de diferentes disciplinas nos cursos de Letras e Pedagogia de diferentes instituições do país. Isso parece derivar do fato de que o conteúdo veiculado pelo texto em questão cumpre um percurso que se estende da vida “intelectual” acadêmica, “científica” (que debate os temas expostos), ao ensino de língua portuguesa, que cristaliza o assimilado, que sustenta e fortifica o ritual da palavra, culminando na edificação das noções e valores perpetrados nas relações sociais do cotidiano, que retornarão de alguma forma à academia, dando prosseguimento ao ciclo. Em outras palavras e em total acordo com o que apresenta o livro de Marcos Bagno, o professor de Português e escritor Sérgio Simka afirma, em *O Estado de S. Paulo*, 15 de fevereiro de 1998²⁴ (e também vai para a apresentação de contracapa do livro): “o autor faz um tema circunscrito à academia, aos especialistas, passar para a esfera **dos mortais, dos não-iniciados**, de tal forma que consegue prender até a atenção do leitor não muito familiarizado com o assunto” (destaque nosso).

E não pára por aí a lista de estudiosos que abraçam a causa e se identificam com o livro de Bagno. Eis Sírío Possenti, *Jornal de Jundiaí*, dezembro de 1997, expressando sua satisfação:

A Editora Contexto acaba de lançar um livro precioso, **A língua de Eulália, novela sociolingüística**. O autor é Marcos Bagno. O livro é bom por vários motivos: a) foi escrito em forma de novela; o autor pode não ser um grande literato, mas não tropeça; cria um cenário bastante aceitável e, embora o livro contenha pequenas aulas, elas são suficientemente inteligentes para serem lidas com prazer e proveito; é pena que ainda pertençam de fato ao domínio da ficção, e por critérios que infelizmente não são literários; b) é legível por não especialistas, mas é rigoroso, sem concessões; os conceitos necessários são expostos de forma clara; c) defende teses novas para a maioria das pessoas, mas com o bom senso dos que sabem do que falam; finalmente, d) traz um bom número de exemplos sobre fatos de variação e de mudança da língua portuguesa, organizados de forma extremamente inteligente; além disso, estabelece laços firmes entre variação e mudança, o que, se não é novo, nem todos conseguem fazer bem. (Disponível em: http://www.marcosbagno.com.br/deu_sirio_possenti.htm. Acesso em 09 de novembro de 2007)

E alguma diversão:

²³ Essa apresentação encontra-se na contracapa do livro *A língua de Eulália*, 12ª edição, 2003.

²⁴ idem

[...] Tive sorte em encontrar o livro de Bagno no dia seguinte, para uma purgação. Mas os melhores exemplos, de rolar de rir, são os que aparecem no capítulo chamado "Mas que coisa mais esdrúxula!" (p. 103 e ss.), no qual o autor mostra que um fenômeno vivo (e condenado) de variação nada mais é que a manutenção de uma característica estrutural do português, atuante desde que podemos considerar que se começa a passar do latim para o português.²⁵

Afirmações tais como “o autor faz um tema circunscrito à academia passar para a esfera dos **mortais, não-iniciados**”, asserções que são veiculadas, cristalizadas pela obra de Marcos Bagno, conforme veremos adiante, parecem produzir um efeito contrário ao dito e, não raro, encontram embates. Apesar de seu dizer, no caminhar de sua carreira e de suas investidas contra a discriminação, os posicionamentos de Bagno encontram críticas, contra as quais o autor procura defender-se utilizando-se argumentativa e contraditoriamente, do contingente de títulos que acumulara durante a sua formação e que o autoriza a dizer sobre a língua, como podemos verificar nos seguintes trechos extraídos de uma carta de Bagno endereçada à revista VEJA no dia quatro de novembro de 2001, São Paulo:

[...] O texto assinado pelo Sr. João Gabriel de Lima demonstra o quanto nossos meios de comunicação de massa se encontram, perdoe-me o lugar-comum, na contramão da História quando o assunto é língua. Há um absoluto despreparo de jornalistas e comunicadores para tratar do tema (um exemplo gritante disso veio a público em outra edição recente de VEJA, a de número 1710, com a reportagem “Todo mundo fala assim”). Se falo de contramão é porque - passados mais de cem anos de surgimento, crescimento e afirmação da Linguística moderna como ciência autônoma -, a mídia continua a dar as costas à investigação científica da linguagem, preferindo consagrar-se à divulgação e sustentação das "superstições, mitos e estereótipos" que circulam na sociedade ocidental há mais de dois mil anos. Isso é ainda mais surpreendente quando se verifica que, na abordagem de outros campos científicos, os meios de comunicação se mostram muito mais cuidadosos e atenciosos para com os especialistas da área. (A carta encontra-se em: http://www.marcosbagno.com.br/art_carta_urgente.htm. Acesso em 09 de novembro de 2007).

Marcos Bagno torna explícito o seu posicionamento em face dos estudiosos da gramática tradicional:

²⁵ Idem.

Quando o assunto é língua, porém, o espaço maior é invariavelmente ocupado por alguns oportunistas que, apoderando-se inteligentemente dessas "superstições, mitos e estereótipos", conseguem transformar esse folclore lingüístico em bens de consumo que lhes rendem muito lucro financeiro, além de fama e destaque na mídia. Basta comparar o espaço dedicado, no último número de VEJA, ao Prof. Luiz Antônio Marcuschi (reconhecido quase unanimemente hoje no Brasil como o nome mais importante da ciência lingüística entre nós) e aos atuais pregadores da tradição gramatical que infestam o cotidiano dos brasileiros com suas quinquilharias multimidiáticas sobre o que é "certo" e "errado" na língua.²⁶

Como esta pesquisa afirma o relacionamento conflituoso entre essas esferas do conhecimento (lingüística e gramática), faz-se plausível justificar que essas considerações de Bagno são produto dessa relação tensa, conforme ressaltado durante todo o nosso estudo; a resposta de Bagno aos gramáticos diz respeito a críticas feitas à lingüística:

Seria espantoso ver uma matéria de VEJA em que aparecessem zoólogos falando mal da Biologia, ou engenheiros criticando a Física, ou cirurgiões maldizendo da Medicina. No entanto, ninguém se espanta (e muitos até aplaudem) quando o Sr. João Gabriel de Lima, fazendo eco aos detratores da Lingüística (como o Sr. Pasquale Cipro Neto), fala da existência de "certa corrente relativista" e escreve absurdos como "trata-se de um raciocínio torto, baseado num esquerdismo de meia-pataca, que idealiza tudo o que é popular - inclusive a ignorância, como se ela fosse atributo, e não problema, do 'povo'. O que esses acadêmicos preconizam é que os ignorantes continuem a sê-lo." Seria muito fácil retrucar que estamos aqui diante de um "direitismo de meia-pataca" que acredita na existência de uma "ignorância popular", mas, como cientista, prefiro recorrer a outro tipo de argumento, baseado na reflexão teórica serena e na experiência conjunta de muitas pessoas que há anos se dedicam ao estudo e ao ensino da língua portuguesa no Brasil.²⁷

Há, sem dúvida, uma separação explícita relativa a esses lugares a digladiarem-se. As relações de poder investidas nessas recíprocas permitem-nos perceber que a afirmação, sustentação ou legitimação de uma posição (ou lugar) exigem a deturpação, a deformação, a aniquilação da outra.

Aquele duelo de "egos" em que se manifesta a exibição de conhecimentos que disputam *status* na sociedade também se efetiva no relacionamento dos estudiosos das disciplinas:

²⁶ http://www.marcosbagno.com.br/art_carta_urgente.htm

²⁷ Idem.

Segundo a reportagem, as críticas que o Sr. Pasquale Cipro Neto recebe dessa "corrente relativista" deixam-no "irritado". Ora, o que parece realmente irritar o Sr. Pasquale é o fato de que, apesar de obter tanto sucesso entre os leigos, nada do que ele diz ou escreve é levado a sério nos centros de pesquisa científica sobre a linguagem, sediados nas mais importantes universidades do Brasil - centros de pesquisa lingüística, diga-se de passagem, reconhecidos internacionalmente como entre alguns dos melhores do mundo (Unicamp, USP, Unesp, UFRGS, UFPE entre outras). Muito pelo contrário, se o nome do Sr. Pasquale é mencionado nas nossas universidades, é sempre como exemplo de uma atitude anticientífica dogmática e até obscurantista no que diz respeito à língua e seu ensino (em vários de seus artigos em jornais e revistas ele já chamou os lingüistas de "idiotas", "ociosos", "defensores do vale-tudo" e "deslumbrados"). Se o Sr. Pasquale se irrita com os cientistas da linguagem, é porque sabe que não tem como responder às críticas que recebe por parte dos pesquisadores, dos teóricos e dos educadores empenhados num conhecimento maior e melhor da realidade lingüística do nosso país. Digo isso com base na experiência de já ter participado de três debates junto com o Sr. Pasquale e ter conhecido sua estratégia de nunca responder com argumentos consistentes às críticas a ele dirigidas, preferindo sempre retrucar com arrogância, prepotência, grosserias e ataques pessoais (chamando os lingüistas de "ortodoxos" - seja isso lá o que for - e de "bichos-grilos") ou fazendo-se de vítima de alguma perseguição (num desses encontros ele declarou sentir-se como um "boi de piranha"). A razão para essa falta de argumentos consistentes é muito simples: o Sr. Pasquale não tem formação científica para tratar dos assuntos de que trata. Suas opiniões se baseiam exclusivamente na arcaica doutrina gramatical normativo-prescritiva, cuja inconsistência teórica e cujos problemas epistemológicos graves vêm sendo demonstrados e criticados pela Lingüística moderna desde pelo menos o final do século XIX. As concepções do Sr. Pasquale de "certo" e de "errado" estão em franca oposição, não só com as teorias científicas mais atuais, mas até mesmo com a postura investigativa dos gramáticos profissionais de sólida formação filológica (coisa que ele definitivamente não é), para não mencionar as diretrizes pedagógicas das instâncias superiores da Educação nacional.²⁸

Eis que chegamos então ao que ansiamos; o dito antecedente constata a relação desses estudiosos com a elaboração de subsídios à Educação; até nesses documentos há a manifestação dessa concorrência:

O documento do Ministério da Educação chamado Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, é bem explícito em seu volume dedicado ao ensino da língua portuguesa: A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre 'o que se deve e o que não se deve falar e escrever', não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. E este mesmo documento é enfático ao afirmar que: há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. [...] É provável, no entanto, que o Sr. Pasquale Cipro Neto e o Sr. João Gabriel de Lima acreditem que os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam obra de

²⁸ http://www.marcosbagnio.com.br/art_carta_urgente.htm

membros daquela "corrente relativista" que conseguiram se infiltrar no Ministério da Educação e se apoderar da redação do documento oficial.²⁹

Bagno apresenta outros nomes somados ao seu posicionamento, alertando-nos de que não tratamos apenas de um fato particular:

Entre os membros da comunidade acadêmico-científica que não se intimidam diante da pressão esmagadora das "superstições, mitos e estereótipos" sobre a língua podemos citar a Profa. Magda Soares (reconhecida como uma das mais importantes educadoras brasileiras de todos os tempos) e o Prof. Sírio Possenti (que nunca teve papas na língua para denunciar e demolir cientificamente os absurdos proferidos por gente como Pasquale Cipro Neto).³⁰

Concluindo, Bagno edifica o confronto:

Em conclusão, Sr. Editor, gostaria de lhe pedir que, uma vez que tão amplo espaço foi concedido aos defensores da idéia medieval de que "os brasileiros não sabem falar bem", caberia agora a VEJA conceder igual espaço aos verdadeiros especialistas, às pessoas que dedicam toda sua energia, toda sua inteligência, toda sua vida, enfim, ao estudo dos fenômenos da linguagem humana e à proposição de novos métodos de ensino, capazes de dar voz aos que, por força de tantas estruturas sociais injustas, sempre foram mantidos no silêncio. Talvez assim VEJA possa se livrar do risco de ser acusada de promover "distorções deliberadas dos fatos lingüísticos e pedagógicos".³¹

E assina da seguinte maneira:

Atenciosamente, MARCOS BAGNO.

Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco. Escritor com mais de 20 livros publicados. Tradutor profissional de inglês, francês, espanhol e italiano. Membro da Associação Brasileira de Lingüística. Autor das seguintes obras sobre língua e educação, amplamente adotadas nas universidades brasileiras:
· A Língua de Eulália. Novela sociolingüística - Ed. Contexto, 1997 (em 10a edição, mais de 50.000 exemplares vendidos).

²⁹ http://www.marcosbagno.com.br/art_carta_urgente.htm

³⁰ Idem.

³¹ Idem.

- Pesquisa na escola: o que é, como se faz - Ed. Loyola, 1998 (em 8ª edição, mais de 30.000 exemplares vendidos).
- Preconceito lingüístico: o que é, como se faz - Ed. Loyola, 1999 (em 10ª edição, mais de 50.000 exemplares vendidos).
- Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social - Ed. Loyola, 2000.
- Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa - Parábola Editorial, 2001 (1ª edição esgotada em menos de dois meses).
- Norma lingüística (seleção e tradução de textos de autores estrangeiros sobre a questão da norma) - Ed. Loyola, 2001.³²

Faz-se necessário retomar o percurso. O leitor poderia questionar-se nesse momento: qual a necessidade de expor essa contenda entre esses estudiosos nesse momento do texto? A resposta mais simples parece a mais eficaz: porque há essa contenda; e ela não se justifica por tratar de fatos específicos. Apresentamos todas essas afirmações porque precisávamos comprovar que não estamos falando aleatoriamente; existe, de fato, essa relação de confronto entre essas instâncias dos saberes. Precisávamos, portanto, mostrar que o que estamos dizendo efetiva-se e nos atinge. No mais, tudo isso nos encaminha a pensar no nosso objetivo da compreensão desses lugares; do “como” eles se constroem no que são. Esse momento do texto é o de mostrar o que externa a construção dessas obras; suas condições de produção. Importa dizer, neste momento de nosso trabalho também, que, mesmo assim, não podemos generalizar esses comportamentos ou essas práticas; isso significa dizer que nem todos os gramáticos e lingüistas encaixam-se nessas características.

Esta pesquisa compromete-se, todavia, com a análise de duas obras que evidenciam esse relacionamento que, como dissemos, apesar das exceções, incide na construção de “propostas” ao ensino de língua portuguesa, que assimila as implicações das duas disciplinas. Este estrato destina-se a discutir o texto de Bagno de 2003. Como nossa tarefa nesta pesquisa não pode se ater a levantar tudo o que foi dito e que se diz a respeito do livro em questão (o que exigiria um trabalho específico de fortuna crítica), ouviremos, a partir de agora, falar da produção o próprio autor. Marcos Bagno concede uma entrevista ao “Jornal do Commercio”, em Recife, 29 de outubro de 1998, intitulada: “Autor discute o certo e o errado da língua falada”³³. Buscaremos com alguns trechos dessa entrevista perceber como as estratégias argumentativas em defesa

³² http://www.marcosbagno.com.br/art_carta_urgente.htm

³³ Entrevista disponível no endereço: http://www.marcosbagno.com.br/deu_jornal_do_commercio.htm.

dos conceitos lingüísticos deixam falar em si as contrariedades em que se dispersam os sujeitos.

Que tipo de livro é A Língua de Eulália?

Bagno - É um livro sobre alguns problemas de ensino da língua portuguesa, e principalmente um livro sobre o preconceito lingüístico que impera na nossa sociedade contra as pessoas que falam uma língua diferente da ensinada nas escolas. Para tornar a leitura mais agradável e fácil para não-especialistas, decidi abordar esses temas na forma de uma narrativa romanceada, com peripécias de enredo e personagens dinâmicos, que falam muito o tempo todo.³⁴

Bagno afirma, então, que há problemas com o ensino de língua portuguesa. E que existe um preconceito contra as pessoas que não falam a língua ensinada na escola. Se o que ele busca fazer com seu livro é destruir o preconceito, isso nos leva a entender que o problema com o ensino é a falta do conhecimento que ele divulga em combate a isso; é o conhecimento da lingüística, o das variedades, o dos fenômenos. Logo, a língua ensinada na escola e que sofre desses problemas parece remeter à gramática normativa. Se considerarmos que isso foi dito em 1998 e que em 2001 ele afirma, na carta à revista VEJA, que os PCN são claros quanto à noção de que a imagem de uma língua única não se sustenta na análise empírica dos usos da língua, que as variedades sofrem o preconceito lingüístico, podemos notar que esse conhecimento dos lingüistas atinge diretamente a elaboração do documento, comprovando o que dizemos nesta pesquisa, uma vez que o dito sustenta-se nas páginas dos Parâmetros. Esse conhecimento é ouvido pela ordem governamental.

Continuando:

Em que consiste o preconceito lingüístico que você citou há pouco?

Bagno - O preconceito lingüístico é um conjunto de idéias distorcidas que se baseia no mito de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, prescrita nas gramáticas e compendiada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse domínio escolar-normativo é considerada, pelo preconceito

³⁴ http://www.marcosbagno.com.br/deu_jornal_do_comercio.htm

lingüístico, errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que "isso não é português".³⁵

Nesse segmento, confirma-se a asserção de que a língua portuguesa ensinada nas escolas é a da gramática normativa, com base na qual o preconceito lingüístico edifica-se, impelindo para fora de sua designação as formas que não se identifiquem com sua ordem. Essas formas “estranhas” à gramática também recebem designações; elas são apresentadas por Marcos Bagno. Contudo, pode-se questionar se o que ocorre nessa resposta não é a reafirmação, posto que encadear essas denotações faz que elas sejam veiculadas novamente, disseminadas. Contradição eterna, dispersão da qual se torna difícil fugir, sendo ou não “especialista”, quando o assunto é a língua. Algumas tentativas, no entanto são traçadas. Classificar qualquer coisa é uma exposição do eu; a estratégia é maquiar, mascarar, tentar equilibrar as coisas por meio de formas supostamente neutras. Um bom exemplo disso encontramos na oposição português padrão (PP) e português não padrão (PNP):

O livro fala o tempo todo em "português padrão" e "português não-padrão". Como você explica estes conceitos?

Bagno - O português padrão é a língua falada pelas pessoas que detêm o poder político e econômico e estão nas classes sociais mais privilegiadas, que nós sabemos que são uma pequena minoria na população do Brasil, país que detém o triste recorde mundial de pior distribuição da riqueza nacional entre as camadas sociais.³⁶

Talvez o riso de Sírío Possenti pudesse explicar o efeito das contradições do discurso. O próprio Bagno, que afirma ser o preconceito lingüístico “um conjunto de idéias distorcidas que se baseia no mito de que só existe uma única língua”, e que dedica, como por ele mesmo afirmado, muitos anos aos estudos relacionados à questão nos traz essas generalizações que designaríamos como? Preconceituosas? Distorcidas? As pessoas dessa minoria a que se refere o estudioso não poderiam também falar o português padrão? O português padrão seria mesmo a língua falada pelas pessoas que detêm o poder político e econômico e que estão nas classes sociais mais privilegiadas?

³⁵ Idem.

³⁶ http://www.marcosbagno.com.br/deu_jornal_do_comercio.htm

Pena que os estudos de Marcos Bagno não puderam prever o resultado das eleições de 2003 e tampouco adiantar-lhe a guarda do poder político nos últimos dez anos de nossa história.

Para o autor de *A língua de Eulália* a separação é simples:

E quem fala o português não-padrão?

Bagno - O português não-padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo. É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que freqüentam as escolas públicas. Por ser utilizado por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas e oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil, o português não-padrão é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado "feio", "deficiente", "errado", "rude", "tosco", "estropiado", idéias que resultam da simples ignorância dos mecanismos que governam a língua não-padrão.³⁷

Seriam essas generalizações, essas noções, aquelas “distorcidas”, ou o “mito” de que o autor falava há pouco? Seriam também aquelas repudiadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (como vimos no comentário do autor e veremos no próximo capítulo). Seriam também, e talvez, aquelas com que sofre o ensino de língua portuguesa, segundo denunciado pelo autor anteriormente? Se a resposta do leitor for afirmativa, então concordaremos que esse preconceito não é apenas resultado “da simples ignorância dos mecanismos que governam a língua não-padrão”, uma vez que o Doutor Marcos Bagno não se encaixa (e tampouco se deixa encaixar) nesse “lugar”.

Essas designações elencadas por Bagno, esse preconceito, seriam nocivos ao ensino de língua portuguesa? Ou melhor:

Isso é grave para a educação?

Bagno - Gravíssimo. Esses preconceitos fazem com que a criança que chega à escola falando o português não-padrão seja considerada uma "deficiente" lingüística, quando na verdade ela simplesmente fala uma língua diferente daquela que é ensinada na escola.³⁸

³⁷ http://www.marcosbagno.com.br/deu_jornal_do_comercio.htm

³⁸ Idem.

Na verdade, a gravidade estende-se ao fato de que essas noções, presentes em *A língua de Eulália* (como nos mostrarão as análises do próximo capítulo especialmente) são aceitas, legitimadas, graças ao poder que sobre essas “autoridades” recai. Podemos perceber o efeito imediato que essas afirmações têm sobre a sociedade em geral; e, em particular, sobre aquela sociedade de discurso de que nos falava Foucault. Nessa direção, o leitor talvez se lembre de que, no início deste tópico, apresentamos um depoimento de Sírio Possenti ao *Jornal de Jundiaí* sobre o livro de Bagno; ao leitor apresentamos como Possenti encerra o seu pronunciamento:

E tem gente que pensa que se trata simplesmente de erro, produto da ignorância (pensando bem, trata-se de ignorância, sim, mas dos que falam sem conhecer seu tema). Com esse livro, espero que muitos preconceitos sejam destruídos, que muitas aulas melhorem, que muitas pessoas, especialmente crianças pobres que estão entrando na escola, deixem de ser discriminadas.³⁹

Marcos Bagno provavelmente quis o mesmo...

2.3 E agora? Entre gramáticos, lingüistas e a chegada da AD: como ficam os lugares?

A história da construção dos conhecimentos ou a investigação dos campos nos quais se fixariam os “saberes” constituem-se, grosso modo, em torno de dois grandes “lugares”. Um deles relaciona-se com as chamadas “ciências duras”, ciências exatas (positivistas); o outro diz respeito a uma perspectiva advinda da filosofia (Foucault, Derrida, Deleuze). O diálogo (que nem sempre dialoga) entre essas duas esferas de circulação do saber também focaliza fortemente a linguagem. E nele encontramos legitimadas as vozes que, nessa esfera discursiva, detêm o poder ou estão “autorizadas” a dizer sobre toda a polêmica que pode irromper no âmbito da língua, a saber: a(s) voz(es) da Lingüística e a(s) voz(es) da Gramática, num primeiro momento.

³⁹ Disponível em: http://www.marcosbagno.com.br/deu_sirio_possenti.htm. Acesso em 09 de novembro de 2007.

Aparentemente, esses dois grandes eixos do conhecimento tratariam com o mesmo objeto: a língua. A percepção divergente que se instaura nos procedimentos analíticos de ambos reclama, porém, que esse mesmo objeto seja redefinido conforme o queiram os analistas (e os lugares de onde falam) e conforme o façam os seus instrumentos e métodos de análise, além das implicações das formações discursivas, imaginárias e ideológicas com que se relacionam. Em outros termos, o conjunto de instrumentos e procedimentos desses dois centros científicos gera enunciados nos quais se assentam as discussões em torno da linguagem, em que as implicâncias da gramática e da lingüística monopolizam as asserções quanto ao tema. Mais precisamente ainda, poderíamos dizer que tratamos, nesse contexto, com aquele “poder disciplinar”, no sentido de Foucault.

Desde o passado, a Lingüística, no seu gesto fundante, apresentou-se fortemente vinculada às ciências exatas, próxima das quais a Gramática impunha-se também. Preocupados em estudar a língua como um sistema fechado, os lingüistas disciplinares faziam recortes, descrevendo os morfemas, fonemas, separando as partes da sentença, estudando os modos de funcionamento interno da língua, com a finalidade de preservá-la “incorrompível”.

Os gramáticos, por sua vez e muito íntimos daqueles, estudavam as regularidades que seguia (ou deveria seguir) a língua; ditavam as regras do bem falar e escrever; podavam os “erros”, coíbam o desvio, formulavam, enfim, um inventário de “leis” a serem obedecidas pelos dominadores da “norma culta”. O sistema foi descrito; a gramática, oficializada; a Lingüística apresentou-se à ciência. Esqueceram, no entanto, a linguagem. Se não a esqueceram, ela não interessou àqueles projetos.

A partir da segunda metade do século XX (1960), essas duas instâncias são surpreendidas por uma discussão que se voltava ao **percurso** realizado pela língua. A **linguagem** agora se confessava um processo. Era necessário ouvir a Filosofia, a Psicanálise, a História. A recente entrada no século XXI, com a pós-modernidade, obrigou os estudiosos da linguagem a observar a língua com “outros óculos” (GERALDI, 2003), com outros instrumentos, porque a realidade na qual se inscreviam os fazia, junto às certezas de que se valiam, superados nas análises. Desde então, os estudos da lingüística começaram a deslocar os interesses analíticos de modo a privilegiar a linguagem em detrimento da sistematização, antiga conhecida.

Mais além. Enquanto Saussure descansa em paz, o *discurso* impõe-se à revelia; invade os estudos lingüísticos denunciando (e sancionando) a “euforização” da

falta; tocou-se o fado da ausência daquele controle de si, dos dizeres, e outros mais, em que gramáticos e lingüistas tanto se inspiravam quando de suas investidas. Não só eles. Hoje, os jogos de sentido e essa falta em que nos constituímos como “sujeitos” abrem espaço a um outro campo investigativo que já incide vigorosamente nas pesquisas da linguagem: a Análise de Discurso (AD).

Tudo isso porque descobrimos que os sujeitos não se constituem apenas na (pela) linguagem, mas que eles só se fazem possíveis porque discursivos, porque afetados por toda uma exterioridade constitutiva que os avisa de seus passos; dos passos que vincam os seus discursos. Ocorre, todavia, que não apenas os sujeitos se constituem como falta, mas o próprio objeto também e tanto mais. Que *falta* é essa em que nos constituímos como sujeitos e que constitui também os nossos discursos? Seríamos, nós e nossos discursos, os mesmos? Essa falta constante? O sujeito nasce de uma dupla falta: a falta inerente a ele e a falta na linguagem como representação de si.

Sim, constituímos-nos como “sujeitos-falta”, isto é, o sujeito (lacaniano) em busca do objeto. E, afinal, qual seria a nossa trajetória senão a busca incansável pelo objeto? Questionamo-nos, pois: a que se deveria essa falta que nos persegue assim como aos nossos discursos? E respondemos: essa falta poderia remeter à necessidade de produzir e, assim, de existir. A falta é, portanto, um sintoma vital; o estado de inacabamento orienta rumo à produção, à construção (ou desconstrução). Não mais aquela de que falava Derrida, mas, agora, a desconstrução quando da possibilidade de **substituição**, ainda aquela de que falou Foucault na *Arqueologia*.

Mesmo assim, continuamos a assistir a esse empate entre lingüistas e gramáticos, a explicitar a corrida pelo poder que oferece o posto da ciência. De um lado, os gramáticos, que falam (ou pensam falar) em nome das regras, em defesa das “normas gramaticais”; de outro, os lingüistas que defendem (ou pensam defender) o uso, as “variações lingüísticas”, mascarados na rivalidade entre o português padrão (PP) e o português não-padrão (PNP). Instaura-se uma discussão em que nenhum lado quer perder o seu “lugar” (invalidado pelo Outro a que se contrapõe). O interesse da “preservação de si” imbrica-se nas alterações científicas; a língua/linguagem fica lá na dicotomia.

Monteiro Lobato, em *Emília no país da Gramática*, obra publicada pela primeira vez no final da década de 30 do século XX (1934), dissemina um pensamento que ainda se encontra presente nas argüições da gramática (ou contra esta). Segundo ele:

As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. (LOBATO, p. 37, 2005).

O suficiente para inquietar, em *A Língua de Eulália*, os lingüistas, pois, para esses,

A norma-padrão tem um *poder simbólico* muito forte. Ela representa, no imaginário coletivo, a língua supostamente falada pelas camadas sociais de prestígio, que detêm o poder econômico e político do país. Essas classes privilegiadas vêem na norma-padrão conservadora um elemento precioso de sua própria identidade de grupo dominante. (BAGNO, 2003, p. 172).

Também a Análise do Discurso manifesta-se:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 1998, p. 12).

Importa destacar que Bagno reconhece a “presença” do discurso da gramática no imaginário coletivo e, pois, aponta para a noção gramsciana de hegemonia: a construção de alianças e a integração (muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas), mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. A afirmação de Bagno (2003) também remete ao fato de que, seja por adesão, apoio, consenso, legitimidade, crença, seja por coerção e sanções, o imaginário é "o complexo total das instituições particulares de uma sociedade" – o indivíduo e suas diferenciações, as normas, os valores, a linguagem, os instrumentos, os procedimentos – que a mantém coesa, reunida (CASTORIADIS, 1987, p. 228-9). Isso ocorre, segundo o autor, por meio da "moldagem (fabricação) da matéria-prima humana em indivíduo social", em quem se incorporam as próprias instituições e os métodos e instrumentos de sua perpetuação – língua, família, escola, regras para dizer e para fazer (imposições) –, condicionando e co-determinando pensamentos, concepções e ações. Acrescenta o autor que "toda sociedade é uma construção, uma constituição, uma

criação [...] de seu próprio mundo", um sistema de interpretação do mundo; sua identidade é esse sistema. (CASTORIADIS, 1987, p. 228-9).

Por meio dessas linguagens, enfrentadas como práticas sociais (inscritas nas obras analisadas), podem-se verificar mecanismos pelos quais as sociedades se reproduzem e se auto-regulam, bem como processos ideológicos que intermediam relações de controle social e, pois, de poder. Importa dizer que, na acepção de Foucault (1980), o discurso se refere aos modos (não exclusivamente lingüísticos) de organizar o significado, aos sistemas de poder-saber em que assumimos diferentes posições-sujeito.

Confirma-se, aqui, a premissa de que o significado não é, portanto, produzido por “vontade” de um sujeito unitário ou por determinação de um sistema lingüístico ou relações sociais e econômicas. Ele o é, antes, por sistemas de poder e saber impostos pelas instituições sociais. Esses sistemas definem o que pode ser dito em um determinado tempo ou lugar. Nessa ordem ou nesse “real” social, bem como na “consciência” que os sujeitos têm deles (da ordem e do real), abrir-se-á espaço para o aparecimento da ideologia, que implica, por sua vez, intersecções entre sistemas de crença e questões de poder e dominação (de desigualdade, portanto), seja no domínio do gênero, da “raça”, da etnia, da classe ou da variedade lingüística.

Assim, o imaginário social é resultado/criação de cada época da/na história, com suas características e sua “ordem social”. Esse imaginário organiza o lugar das instituições e dos grupos, designa as projeções imaginárias dessas instituições em relação ao todo e institui a identidade dos grupos sociais.

Fato é que, estejam favoráveis ou contrários à idéia da transformação, esses campos em confronto (lingüística x gramática) vêm se modificando, queiram ou não os seus representantes. A Lingüística já não é mais aquela de outrora (saussuriana), enquanto o uso tem consagrado “desvios” em muitos dicionários e gramáticas de tradição (constantemente visitados pelos gramáticos. E por lingüistas). O discurso irrompe em meio e contraditoriamente às afirmações de ambos, evidenciando que a contrariedade é a condição de existências de todos.

A nós, faz-se difícil resistir a um pensamento que acredite ser a AD o campo que se tem embrenhado nos estudos e escritos das duas “disciplinas” (Lingüística e Gramática). Seja porque une ambas, valendo-se, ao mesmo tempo, da materialidade lingüística e da compreensão do ser como um fenômeno, seja porque se individualiza, recusando-se às implicações das duas, acenando a profética depreensão de que poderá fazer-se devir mais uma separação do saber, arbitrária ou não. Mas, inegavelmente, é

nela (e por ela - AD) que poderemos considerar o plano exterior dessas políticas representativas, os lugares institucionais que ocupam aqueles que tomam a “fala”, as relações de forças que se opõem nos jogos discursivos e de sentido exercidos nos interstícios da linguagem.

CAPÍTULO 3

ENFIM, A (PRETENSÃO DA) ANÁLISE

A análise de discurso não pretende se insistir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito ... a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutraliza-las nem no ‘não-importa-o-quê’ de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Michel Pêcheux

O percurso apresentado fez que se expusesse até o estágio anterior: primeiro, um levantamento das pressuposições teóricas para as quais essa “aventura científica” destina identificação ante o inquirido nas obras analisadas; depois: uma apresentação contextual, histórica (poder-se-ia dizer) das obras estudadas, dos seus autores, personagens e demais imbricantes na produção dos discursos interpelados e dos sentidos por eles disseminados de maneira sempre poderosa, político-ideológica, cabe ressaltar.

Nessa nova etapa, a discussão encaminha-se às análises empreendidas. É propósito deste fragmento exibir as discussões implicantes no exame dos seguintes textos: *Emília no País da Gramática*, *A Língua de Eulália* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, das respectivas autorias – Monteiro Lobato, Marcos Bagno e Secretaria de Educação Fundamental do Brasil –, posto que configuram objetos de estudo em questão.

Caminhar por sobre o solo movediço da “aventura teórica” a que nos leva o estudo do discurso, posta-nos, paradoxalmente, ante um antigo novo impasse a respeito do procedimento analítico-teórico em que esta pesquisa poderia lançar âncora: afinal, vincariamos uma análise na *descrição*, ou confiariamos nas veredas da *interpretação*? Qual seria, enfim, o caminho a ser percorrido por essa preocupação?

A contribuição teórica em que nos apoiamos intenta estabelecer um relacionamento entre ambas as categorias; “a descrição de um enunciado ou de uma

seqüência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado ...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência.” (PÊCHEUX, 2006, p. 54-55).

Esse “discurso-outro” a que nos encaminham os movimentos da interpretação em relação aos da descrição é crucial ao nosso estudo, pois permite realizar uma leitura dos rastros deixados pela rede de discursos que envolvem os sentidos, por cuja análise nos interessamos nas produções de que nos ocupamos. Os enunciados analisados destacam algo de velho (de estável) e muito de novo (o discurso-outro); o intento é o de discutir algo além do mesmo; do aparente, da materialidade; eis as “acontecências” do discurso.

Foi por isso que nos valem das contribuições teóricas da disciplina com a qual este trabalho traça identificação e que nos sustentam cientificamente (uma vez que nos submetemos a esse enquadramento polêmico e poderoso) nos apontamentos que interessa a este estudo destacar. Conforme afirma Gnerre (1994), a indicação de uma norma visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades” iguais; porém isso sustenta, ao mesmo tempo, o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela.

Talvez não seja muito extensa a distância entre verdade e legitimação, como também não muito difícil o alcance da compreensão de suas resultantes, isto é, de tudo o que externam os processos de eleição de idéias e cristalização de valores. Entendemos que a luta contra a discriminação ou a investida a favor da igualdade, manifestadas nas obras analisadas, revela não apenas o desejo de se firmar como igual, mas também o de que se seja o único e verdadeiro: toma-se uma posição quando se acredita em que ela seja acreditável. O que se desvenda é, enfim, a denúncia que prevê os ouvintes e os situa numa posição de escolha que nem sempre é livre; é, antes, o assujeitamento às estratégias mais bem elaboradas. A linguagem enquanto discurso não constitui apenas um complexo sistema que tende à comunicação; a língua é muito mais que um idioma a partir do qual seus falantes se encontram e firmam uma nacionalidade. Conforme afirma Rajagopalan (2003, p. 93):

A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é [...] uma bandeira política. [...]. E, como no caso das demais bandeiras políticas, constitui-se em um símbolo e está sempre sujeita

à exploração engenhosa por parte daqueles que sabem usá-la em prol de interesses obscuros e inconfessáveis.

Orientada por esses resultados, a segunda fase da pesquisa estendeu-se ao discurso dos *PCN – língua portuguesa* – e do documento *Temas transversais*, ambos em vigor desde 1998.

Com efeito, apontamos os enunciados exibidores do dito e submetemos à análise não apenas as denúncias veiculadas pelas obras ou autores, mas também a reafirmação, o “blefe”. Isso significa dizer que a investigação estende-se à contrariedade dos textos; vislumbra não apenas o intento ou razão que os autores se propõem defender, como também o fato de traírem-se a si mesmos (o pleonasma, às vezes necessário) em suas investidas e de, intencionalmente ou não (veremos adiante), não cumprirem a proposta aparente, o intento inicial, o mote, o tema que impulsiona o anseio primeiro na elaboração dos textos e dos discursos de que se investem as suas personagens.

Nessa direção, a análise não trata simplesmente de evidenciar o não-dito, o já-dito, entre outros apontamentos a que essas indagações encaminham, mas de analisar em adição – partindo dessa materialidade lingüística que nos trazem os enunciados escolhidos – aquilo que pode não estar lógica ou perceptivelmente implícito ou dado no discurso, mas que se pode supor, acusar, evidenciar, uma vez que nos valem na AD dos “silenciamentos”, das movências, enfim, dos sentidos impostos pela arbitrariedade do significante, mobilizada pela historicidade em que se crivam os processos de construção discursiva:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

Descobrir os caminhos é também reinventá-los; a análise oferecida não se restringe aos limites interpretativos e escava, no acontecimento discursivo – que nos legou Foucault (1969) –, as estratégias com as quais são envolvidos os interlocutores, os outros sujeitos.

3.1 De Emília a Eulália: obediências e travessuras desse objeto discurso

A obra de Monteiro Lobato, de 1934⁴⁰, *Emília no País da Gramática*, traduz o embate que ainda hoje fomenta discussões e polêmicas nos estudos da linguagem. Não é por acaso que pesquisadores e autoridades propõem-se discutir o ensino da língua, percorrendo os caminhos vinculados pela tradição, em nome de projetos ideais progressistas que sugerem uma operação “tapa buraco” em prol da democratização. O confronto referido entre forma e uso, entre língua-padrão e não-padrão, apresentado pelo escritor (des)mascara a rivalidade entre lingüistas e gramáticos (que só ganharia visibilidade muitas décadas depois da publicação de *Emília*), fazendo das personagens veículos transmissores de ideologias, poderes e cristalizações materializados nas realizações (ou criações) discursivas.

O neto do Visconde de Tremembé, José Renato ou Bento Monteiro Lobato, leva-nos a um passeio pelo país da gramática da língua portuguesa, apresentando-nos, com notável intimidade e apurado senso de humor, os lugarejos povoados por sílabas, pronomes e outros nativos do território. Coincidentemente, esse passeio é realizado sob orientação do rinoceronte Quindim: o “gramático sabidão” do Sítio do Picapau Amarelo. Parece de consenso que as características ou marcas didático-pedagógicas da obra encontram contraste na resistência ao uso exagerado das normas pela personagem Emília (que, embora as conteste, conhece-as e usa-as). No passeio pelo país da gramática da língua portuguesa, a boneca resiste ao uso e às implicâncias “exageradas” das normas, ao excesso de regras. Não é difícil perceber que a boneca não ocupa sozinha o papel principal da trama. Ela o divide com o Rinoceronte, “paquiderme sabidão” e “grandíssimo gramático”, incansavelmente coroado de “bem saber”, que exhibe todo o seu conhecimento intelectual e exterioriza o caráter didático-pedagógico da obra (e do autor)⁴¹, ainda que se contraponha a isso, de modo a atenuar a verdadeira proposta do texto, o discurso da resistência proferido por Emília.

⁴⁰ Neste estudo, utilizamos a edição de 1985; *Emília no País da Gramática*. 29ª ed. São Paulo: Brasiliense.

⁴¹ Guardadas as proporções, já que não estamos tratando de estética naturalista, talvez possamos justificar o comentário remetendo ao que Flora Süssekind (1984, p. 30) escreveu em seu *Tal Brasil, qual romance?*: “como num filho devem se inscrever hereditariamente as características familiares e numa obra o perfil de quem a escreve, também de uma literatura se exige que exiba semelhanças com a tradição nacional a que pertence”, lembrando que o Brasil de Lobato (já) reagia às dominações e, pois, a uma certa tradição. É muito difícil negar a figura do autor “como fundamento e origem das significações de um texto” ou “a nacionalidade como justificativa e limite às inquietantes ambigüidades e rupturas da ficção”. (id., p. 32).

O Rinoceronte, com todo o seu “cascão gramatical”, é destemido, forte, corajoso e capaz de botar todos a correr com um único bramido. Começa-se a construir a imagem, a identidade do gramático. A figura do gramático, no texto de Lobato, está fortemente relacionada ao poder; a imagem do gramático é construída de modo a exibir sua autoridade e seu poderio, conseqüentes do saber que domina, remetendo-nos às críticas da genealogia quanto ao uso, pelas disciplinas, do saber normalizador que produz poder, construindo indivíduos. Vale dizer que a apresentação da figura do gramático talvez já transitasse, em Lobato, pelas vias da ironia, levando-nos ao encontro das distorções da ambigüidade, cujo efeito, nesse caso, pode propagar uma recusa com relação à atuação do sujeito de quem se fala; a crítica efetiva-se. Contraditoriamente; se consideramos as condições de produção da obra, cujo projeto apontava a uma apresentação da gramática. Mas, em total coerência, se percebemos esse mesmo projeto em relação às propostas ditadas pela “Escola Nova”, em que se ressalta o desligamento do ensino de gramática de toda forma de opressão e autoritarismo.

No bramido daquele que “conhece a gramática” e que não sofre contestação em decorrência do domínio que exerce sobre os “desavisados da norma”, estabelece-se o reconhecimento do poder da gramática e geram-se as motivações dos discursos das personagens (atravessados pela ideologia que afeta o autor, sujeito do discurso, e as condições de produção da obra). Precisamente na “arena da discussão”, ou seja, no lugar onde se estabelecem esses combates, posicionamo-nos para revelar as evidências do preconceito lingüístico, do poder, do ensino, entre outras imbricantes evidenciadas na análise discursiva que nos vai permitir, em um segundo momento, constatar as contradições que se revelam na materialidade discursiva, lingüística ou textual. Faz-se sensato lembrar, pois, que toda situação assertiva pressupõe uma negação e/ou vice e versa.

Também é partindo desse pressuposto que analisamos o fato de os autores (Bagno e Lobato) se traírem nesse pronunciamento (ou depoimento) de defesa, procurando desconstruir e revelar as forças de (re)ação que se intrincam em seus discursos, que envolvem esses processos e problematizam os estudos lingüísticos. Tornando válido o levantamento das condições de produção em que irrompem as obras interpeladas, e a fim de que façam “sentido”, que não se dispense o fato de se saber ser Lobato, tal qual o Rinoceronte Quindim, um “gramático sabidão” (usando as palavras de Emília), ainda que analisemos, a fim de não nos comprometermos com julgamento de valor, o autor discursivo nos enunciados de que nos valem; tampouco se ignore o

revestimento inocente que recebem as apresentações, evidentemente por se antecipar que o público-leitor a quem a obra era dirigida fossem “crianças”. Também, se pode refletir sobre o fato de que o “público-alvo” de Emília seriam os moradores do sítio. Considerando-a no sítio, ela se situa no “verdadeiro” (FOUCAULT, 1998), no lugar em que tem a “abertura” para dizer o que diz e que faz esse dizer ser aceito, reconhecido e legitimado, passível de ocorrências do poder: “Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 1979). Que cimentam a construção dos discursos institucionalizados com que é contada nossa história, e determinadas as relações de poder que atravessam a sociedade interditando convivências sob o efeito dos mesmos; assim como nos apresenta a análise de Eneida Leal Cunha de *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, que faz um retorno na história desconstruindo alguns discursos tradicionais em que a construção dos indivíduos resultam de relações de poder com que sempre se sustentou as práticas sociais.

O refazer a memória para construir a identidade, produzir o povo brasileiro, é o grande movimento não só de algumas personagens, mas de uma parte relevante do texto de João Ubaldo Ribeiro, que convive, na totalidade do romance, com um outro movimento, anteriormente descrito, de *repetir a memória* instituída através das falas que produzem o imaginário incorporado pelas personagens da classe dominante. [...] Porque só assim, parece dizer o romance, se tornará possível um recorte identitário mais verossímil, porque fundado na pluralidade étnico-racial e na fraternidade que a instituição da comunidade nacional interditou. (CUNHA, 2006, p. 118 e 120).

Retornando à história, não há dúvidas de que a discussão em que Lobato se postou prevê um projeto maior e mais abrangente, dado que a publicação obedece às necessidades, às exigências que o momento político e o mercado editorial impunham, como pode ser visto no capítulo de descrição do *cópus*, em que se apresentaram algumas cartas de Lobato dizendo a amigos sobre suas pretensões com a obra.

A obra, logo, extrapola essa fronteira, especialmente quando chama “para a conversa” conhecimentos como os da Etimologia, das variações lingüísticas, do processo de formação da língua “portuguesa”, em que se envolvem muitos “personagens” dessa trama; muitas vozes que não se direcionam apenas ao público

infantil; antes configuram uma crítica maior ao momento de crise por que passa a política do sistema educacional e contra o qual pretende Lobato lutar.

É preciso observar, no entanto, que o fato de se “moldar” a obra às “perspectivas” das crianças não significa que esta não se lesse ou se leia por adultos; parece óbvio. Ocorre que esses mesmos adultos são transportados (e, ao lerem, aceitam essa conversão) a uma identidade outra (a de crianças), por força do tratamento que recebe o texto, uma vez que falamos de literatura infantil. Talvez fosse de certa inocência crer nessa transfiguração como ocasional. Sabe-se que o escritor é precisamente aquele que, pelo poder da criação, “inventa” um mundo em que aqueles que se aventuram a conhecê-lo têm de se submeter às suas criações (e criaturas); seria um “aceitamento” necessário (ou obrigado) das condições do sistema ao qual se deseja ligar. Naturalmente, o inevitável revestimento infantil que recebem os adultos os posta obrigados (ainda que contrários) a aceitar as orientações daquele que rege o complexo e que o fala. Assim, a obra não “representa” um mundo; o mundo da obra é o mundo que ela constrói; um mundo “imitado” pelo próprio discurso, em que “a língua da obra” (o uso literário da língua, já que não se pode dizer que exista uma língua literária) é uma dimensão constitutiva da eficácia discursiva, especialmente na obra de Monteiro Lobato.

É evidente que a escolha ou a estratégia traçada pelo autor posiciona os leitores (de todas as idades) como os servos que ouvem os mandamentos do criador que vem ao país da Gramática para salvar o seu povo e livrá-lo dos pecados da linguagem. As crianças (todas), inocentes que são, merecem habitar em tal país, desde que sejam “educadas” na fé do sacrifício libertador. Não pretendemos disseminar a apostasia; antes, tratamos neste estudo de discutir as imbricantes da materialidade lingüística e textual patente nos acontecimentos discursivos. Como acontecimentos, estão sujeitos (ou, melhor, assujeitados) às condições ideológicas e situacionais de elaboração enunciativa.

Também, nessa perspectiva, vale dizer que na condição de “discurso”, a obra literária (na verdade, a literatura) submete-se a determinadas exigências em decorrência da relação que institui com os “usos” não literários. Além disso (ou talvez por isso), cada gênero do discurso define as suas “leis”, suas zonas de regularidades discursivas específicas, a fim de legitimar-se e legitimar os elementos que o constituem. Ocorre, todavia, que o gênero não é condição suficiente para essa legitimação, porque cada obra (ou cada autor) pode instituir suas próprias “regras contratuais”, o que não

lhes diminui ou aumenta o “poder” de inclusão no molde de “verdadeiras obras literárias”: há as que se inscrevem nos limites de um gênero; outras que misturam, parodiam ou ironizam diferentes gêneros; ainda outras que parecem situar-se distantes de qualquer enquadramento genérico. A fim de concretizar esses apontamentos, selecionamos e analisamos adiante alguns trechos que permitirão as discussões propostas.

Enfim, analisamos a obra de Marcos Bagno procurando estabelecer os possíveis diálogos com as questões anteriormente referidas. *A língua de Eulália* convida-nos a assistir ao confronto entre norma e uso, entre língua padrão e não-padrão. Evidencia-se a relação – que estabelece o interdiscurso – de concorrência ou auto-afirmação desses dois pólos (lingüistas e gramáticos) que trabalham nos estudos da língua, implicando os critérios e planejamentos em torno da educação, em nome de uma democratização do ensino, que, por fim, se apóia menos no desejo de igualdade que na busca da legitimidade. A “luta” em prol da igualdade entre os sujeitos falantes, a despeito de quais forem o seu grau de instrução ou o seu contingente intelectual, constitui um traço marcante e facilmente encontrável nas produções de Bagno.

Ocorre que muitas vezes esse pronunciamento de defesa (contra o preconceito lingüístico) se desfaz – ou se transforma –, e seus dizeres, não raro, operam uma multiplicação com relação às denúncias de que se ocupa, pois os jogos de sentido com os quais a sua produção se envolve fazem que sejam acrescentadas, às primeiras (do autor), outras, que, contraditoriamente, apontam a reafirmação dos valores contra os quais se insurge o mesmo autor.

A obra *A Língua de Eulália* “oferece” um curso de Lingüística ministrado por Marcos Bagno pela voz de sua personagem Irene, que se apresenta na narrativa como uma estudiosa da língua de grande prestígio – já encontramos esse reconhecimento em Lobato na figura do Rinoceronte, no que tange à gramática. Assim como Emília, essa personagem de Bagno utiliza-se do discurso da resistência aos exageros impostos pela norma padrão. Irene é professora de Língua Portuguesa e Lingüística, aposentada da universidade há cinco anos, porém ainda na ativa, desenvolvendo pesquisas e publicações.

Essas apresentações trabalham a construção da personagem na obra, de modo a atribuir (ao) e ressaltar no discurso do lingüista (da classe dos lingüistas) o valor de verdade, daquilo que é cientificamente estudado, comprovado e legítimo; a

personagem Irene não encontra contestação: pode tudo explicar em apuradíssimo português ou valendo-se do seu arcabouço intelectual em latim, por exemplo.

No decorrer da narrativa, Irene recebe em sua casa três garotas: a sobrinha Vera, Sílvia e Emília (a marca explícita do interdiscurso com Lobato). Vera e Sílvia têm 21 anos; a primeira é estudante de Letras, a segunda de Psicologia. Emília, 19, está no primeiro ano de Pedagogia; as três garotas são professoras do curso primário e trabalham no mesmo colégio em São Paulo. No tempo da história contada, estão em férias e resolvem visitar a estudiosa Irene. Durante suas férias, a pesquisadora dedicará um pouco de seus conhecimentos, paciência e inspiração lingüística às meninas, que sorverão explicações múltiplas a respeito da língua portuguesa (também a francesa e inglesa) e de seu funcionamento. Sem muita dificuldade, percebemos o poder que possui Irene pelo conhecimento de que dispõe. Ao final da trama, a personagem recebe uma proposta para a publicação de um livro que, gentilmente, decide dedicar às meninas que lhe valeram de “cobaias” para seus testes científicos (BAGNO, 2003, p. 207).

Para os mesmos fins lhe vale Eulália, sua ajudante do lar, que mora em sua casa e é falante do português não-padrão (PNP), inspirando seu trabalho. Eulália também recebe o “benemérito” de ser estampada no título da obra que trará, sob a militância do seu nome, as explicações dos acontecimentos, fenômenos e motivações encontrados na variedade não-padrão da língua portuguesa; a variedade falada pelos não-dominadores da norma, agora representados e unificados na força de um nome: aqueles que falam como fala Eulália.

É evidente que não estamos afirmando que existe a intencionalidade (consciente) do autor em blefar ou, ainda, que intencionalmente ele não cumpre com o que propõe a obra. Fato é que, quer queira, quer não (quer assumo, quer não assumo), ao denunciar o preconceito, ele é desmascarado pela força de seu discurso. Deixa vestígios que o desmentem nos enunciados e que o traem em suas representações ou imagens. Deixa transparecer no (ou subjacente ao) texto a sua ideologia, ou ainda aquilo que pretende negar, mas que está tão presente que lhe escapa ao controle.

Se acompanharmos o comportamento da Emília de Marcos Bagno, perceberemos que ela se aproxima muito da de Lobato; se nos deixássemos seduzir pela precipitação, seríamos levados a afirmar que elas são a mesma: aquela, clássica; esta, pós-moderna, mas as mesmas. Vale informar também que o nome Eulália, escolhido por Bagno, já está lá em Lobato (1985, p. 42) e refere-se à senhora *Etimologia* que recebe a

visita dos moradores do Sítio: “_ Não se assuste, Dona *Eulália* – gritou Emília” (LOBATO, 1985, p. 42). Tudo parece indicar que Bagno foi à fonte lobatiana e, no desejo da permanência, sofreu da “inveja” autoral, de que resulta a sua “novela sociolingüística”. Notamos a mesma estrutura enunciativa, a mesma estratégia, a mesma lição, porém ao inverso. Ele mesmo estabeleceu o confronto.

Iniciemos, então, as análises dos enunciados que constituem nosso *cópus*. Não sem antes mencionar que utilizaremos a forma “T1” para fazer referências aos enunciados analisados em *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, e “T2” para os que dizem respeito aos de *A Língua de Eulália*, de Marcos Bagno:

T1 _ Parece simples mas não é. Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e a faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos apesar de toda a sua importância, não passam dos grilos da língua. (p. 26)

T2 _ É por isso – prossegue Irene – que nós lingüistas dizemos que toda língua *muda* e *varia*. Quer dizer, muda com o tempo e varia no espaço. Temos até uns nomes especiais para esses dois fenômenos. A mudança ao longo do tempo se chama *mudança diacrônica*. A variação geográfica se chama variação diatópica. E é por isso também que não existe a *língua portuguesa*. (p. 22)

Faz-se necessário esclarecer que, em T1, na resistência de Emília às regras, materializa-se a relação concorrente entre lingüistas e gramáticos. O efeito de sentido desse fragmento constrói-se na contrariedade. A estratégia enunciativa é constituída por meio do uso da conjunção *mas*, que remete o interlocutor, o outro sujeito do discurso, à ponderação, à compreensão e aceitação do dito. Esse efeito contribui para a efetivação do paradoxo em que se encontram lingüistas e gramáticos e já posiciona o interlocutor em meio ao duelo em que aqueles se inscrevem. A rivalidade faz-se explícita quando do uso do termo *xingam-na* cuja acepção sustenta um sentido pejorativo, além de concorrer

para a exposição do entrave em que se postam as duas instâncias do saber candidatas ao aplauso do interlocutor, objeto de desejo dos enunciadores, pressupostos autores dos textos.

Verifica-se que o fragmento joga com duas vozes de enunciadores, com a voz dos lingüistas e a dos gramáticos. É possível perceber que o enunciador, nesse caso, é inscrito na prática ou se filia aos apontamentos dos lingüistas. A inscrição referida é estabelecida por meio da acusação, diga-se de antemão, contraditória, com relação à práxis do gramático.

Desse modo, cria-se a ilusão de que a enunciação está voltada à resistência quanto aos gramáticos e a empatia com relação ao saber com que trabalha o lingüista. Trava-se o diálogo, o interdiscurso, com as ciências estudadas por ambas as disciplinas, a fim de produzir o entendimento, por um lado, da acusação, e por outro, do comprometimento.

Temos a denúncia ironicamente anunciada: os gramáticos atuam em um campo que não lhes diz respeito, uma vez que o dono das palavras, da língua, é o povo. O não-dito (o efeito de sentido) é que os gramáticos não fazem parte do povo e que pertencem a uma classe outra que não essa dos que enunciam; isto é, não estão – no discurso das personagens, atravessado pela ideologia dos autores – no mesmo “plano”, no mesmo nível que os dos sujeitos do discurso em análise. No final do trecho, a reafirmação, o “blefe”, o irônico: “os gramáticos, **apesar** de toda sua importância [...]”.

O uso de **apesar** encaminha-se à evidenciação de que os gramáticos **são** “importantes”, e, contraditoriamente (explicando ao afirmado há pouco), não passam dos “grilos” da língua, ou seja, dos policiais da língua; dizer isso remete à asserção de que não são nada mais, nada menos, do que quem comanda, governa, controla, ordena, reprime – e pode libertar – o idioma. Os gramáticos são, enfim, os que detêm o poder. Vale lembrar que a enunciação afirmava inicialmente ser o povo o dono da língua, a despeito da atuação insidiosa dos gramáticos. O dito, podemos ver, não se confirma. Os gramáticos, por fim, são ainda aqueles a quem pertence o poder no que diz respeito ao uso do idioma. Eis a afirmação do poder do gramático.

Em T2, o outro lado se manifesta. É a vez de os lingüistas institucionalizarem-se, exibirem o seu poder e legitimidade; precisamente o contrário do que prega e propõe o autor durante toda a obra. A construção do texto é voltada para a negação, para a não admissão da superioridade do lingüista como verdade; ele também

se trai. Note-se o trecho: “É por isso que **nós lingüistas**”. Ali, o pronome em primeira pessoa do plural permite-nos compreender que Irene pertence a uma classe ou a um grupo “especial” que afirma que toda língua *muda e varia*.

Esse excerto remete os leitores ao não-dito segundo o qual existe uma **união** de indivíduos de conhecimentos e interesses incomuns, que afirmam algo, que defendem uma opinião. Irrompem, nesse momento, algumas projeções imaginárias. No sentido mesmo de que a união faz a força, a força se pode perceber na certeza destes de que todas as línguas mudam e variam; a enunciação apoiada na forma generalizada *toda língua* transforma o dito em fato.

A personagem prossegue: “Temos até uns nomes especiais [...]”, “variação diatópica”, “mudança diacrônica”. A personagem Irene, “coincidentemente” estudiosa da língua, expõe todo o seu conhecimento (o do lingüista) geo-intelectual-científico para esclarecer os fenômenos com os quais se envolvem os conhecedores da norma e os falantes do português não-padrão. O operador argumentativo “até” oferece o panorama da vastidão do conhecimento de que dispõe o enunciador. A novela sociolingüística de Marcos Bagno é escrita com o objetivo de abraçar as diferentes realidades e capacidades com relação ao uso do português, padrão ou não. Mas será que qualquer leitor lê a obra?

No mais: no decorrer da análise, da leitura, percebe-se que quem discrimina os falantes do português não-padrão (geralmente os falantes do padrão) o faz por desconhecer essas implicações e explicações para a quebra do uso da norma ou para as variações. Trabalha-se com o não-dito segundo o qual até muitos daqueles que dominam a norma culta, padrão, não têm o domínio ou o “verdadeiro” conhecimento a respeito das regras. Pronto. Só mesmo os lingüistas conhecem verdadeiramente a língua, seus comportamentos e podem (sabem) explicá-la.

Encontramos aqui (mais) um fator aproximativo dos textos, embora falem de lugares diferentes. A “intencionalidade” é quebrada, em seguida, pelo paradoxo e mobilidade produzidos pelos sentidos imbricados no processo de construção dos discursos acolhidos. Ambos se utilizam da mesma forma de construção do texto, do discurso, da enunciação.

Ainda acerca do fato de os autores se contradizerem, passemos a um segundo caso. No próximo enunciado, Bagno denuncia o preconceito. Antes, é necessário retomar que este estudo não afirma que o autor realiza consciente ou propositadamente a contradição, que intencionalmente não cumpre com o que propõe

durante a obra; o trabalho não dispõe de meios ou instrumentos para esse “achado”; não lhe cabe julgar a competência do escritor ou a validade de sua obra. Ocorre que esse fato remete-nos especialmente à noção do esquecimento de número dois, o da ordem da formulação (PÊCHEUX, 1975), o “esquecimento enunciativo”, que faz o sujeito esquecer-se de que há outros sentidos possíveis que contornam o seu dizer, produzindo “a impressão da realidade do pensamento, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que digo, o que penso e a realidade a que me refiro”. (ORLANDI, 2006, p. 21).

O enunciado reveste-se, então, da contrariedade, mas o que dizer da contrariedade, se ela é, enfim, a condição de existência do próprio discurso? O enunciado analisado deixa transparecer no discurso (ou subjacente a ele) a ideologia arraigada à sua prática, aquela que pretende negar, mas que está tão presente que o trai, que o afeta, denunciando aquela falta em que nos constituímos como sujeitos, apontando para aquela inexistência do ritual sem falhas de que já nos alertou Michel Pêcheux.

Encaminhem-nos a outro trecho:

T2 _ Como eu venho repetindo, e não me canso de insistir, um fato de não ser um padrão, de não ser um modelo a ser imitado por quem se considera instruído, não significa que essa variedade do português seja “errada”, “pobre de recursos”, “insuficiente para a expressão”... Muito pelo contrário, como temos visto e veremos, ela tem uma clara lógica lingüística, tem regras que são coerentemente obedecidas, e serve de material para uma literatura popular muito rica. (p. 49)

Analisando esse fragmento, observamos que: no primeiro momento, as pessoas que se consideram instruídas, que têm o conhecimento, seguem a norma padrão, conforme o dito: “um modelo a ser imitado por quem se considera instruído”. Logo após, percebemos que a variação não é considerada errada porque tem uma lógica lingüística; na verdade, uma lógica que segue ou obedece aos mesmos critérios que os da lingüística. O não-dito enseja entender que a “ordem” da lingüística é lógica, segundo o pressuposto do texto.

Em outros termos, para a variação ser explicada como “correta” ou considerada aceitável, deve ter traços lingüisticamente explicáveis; deve obedecer,

enfim, a regras, sejam essas padrão ou não, desde que semelhantes aos apontamentos da lingüística, como nos exhibe o trecho “ela [...] tem regras que são coerentemente obedecidas”. Nós nos perguntamos: coerente com o quê? E a resposta: com as regras da lingüística; do saber dos lingüistas; dele, enfim. Poderíamos adiantar talvez que a quebra dessa obediência implicaria a contestação da legitimidade da norma ante o aval da lingüística; classe poderosa com relação a essa avaliação.

Na continuidade, podemos notar o uso das aspas a fim de construir uma impressão de afastamento com relação ao dito; o efeito que se pretende construir deve deslocar o enunciado da responsabilidade do autor; utilizando-se das aspas ele confere o dizer a outros sujeitos dos quais aparentemente discorda: “o fato de não ser um padrão [...] não significa que essa variedade do português seja ‘errada’, ‘pobre de recursos’, ‘insuficiente para a expressão’”.

A enunciação é formulada por meio de uma retomada; uma visita à memória. Nesse fragmento, o autor retoma todos os discursos que rondam os apontamentos referentes ao português não-padrão para, a partir daí, montar a sua argumentação, estabelecendo o interdiscurso; a heterogeneidade.

Prosseguindo, o autor afirma que a variação **serve** para uma literatura popular. Observe-se que o verbo escolhido se investe de uma significação pejorativa; o lingüista sabe disso. Explicando: aquilo que *serve* não é o ideal, o apropriado, mas, na falta deste, é aceitável. E pior: faz pressupor aquilo que veementemente critica: o preconceito lingüístico.

Continuando, o texto afirma que serve, como já mencionado, para o *popular*, para o povo, para a massa. Mas nesse “popular” parece não se incluir o grupo dos “instruídos”; deriva do que antecede a compreensão conforme a qual essa “variedade do português” jamais serviria para os dominadores da norma. O autor aparenta saber que o povo não domina a gramática normativa ou a “língua-padrão”; logo, essa variedade estaria acessível ao seu (do povo) conhecimento e não ao da classe intelectualizada, pois esta lerá com o desfrute da norma culta.

Não obstante, a variação é também “material para uma literatura popular muito rica”. Normalmente, a literatura popular é pobre? Ou normalmente não atende, não segue o mesmo critério ou uso da literatura não popular? O preconceito lingüístico se evidencia: embora popular, pode ser rica, muito rica; ou ter traços de riqueza – talvez as poucas semelhanças que apresentam quanto à obediência às regras.

Ocorre, todavia, que a representação do preconceito faz-se diferente nos autores. Em Marcos Bagno, o preconceito é dos falantes do português padrão para com os falantes do português não-padrão ou popular. Monteiro Lobato persegue a gramática e mostra o outro lado do preconceito, muito embora a intencionalidade de seu discurso se curve a outra configuração: apresentar a gramática didático-pedagogicamente, como se pode verificar em:

T1_ Isso mesmo. Mas os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de *nomenclaturas rebarbativas*, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo. Por isso dividem as palavras em **Oxítonas, Paroxítonas e Proparoxítonas**, conforme trazem o Acento Tônico na *última* Sílabas, na *penúltima* ou na *antepenúltima*. (p. 09)

Assim, ele parece produzir aquilo que Bakhtin chamou de *carnavalização*: desinstitucionaliza o poder da norma gramatical, embora se renda a este, uma vez que faz uso dessa norma ao produzir o texto. Recai no equívoco; evoca a contrariedade. Mas explicita também, e especialmente, a resistência.

Vamos a mais um enunciado:

T1: _ A língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o Uso e só ele. E o uso irá dando cabo de todos esses acentos inúteis. Note que os jornais já os mandaram às favas, e muitos escritores continuam a escrever sem acentos, isto é, só usam os antigos e só nos casos em que a clareza os exige. [...] o que vai acontecer com a nova acentuação é isso: as pessoas de bom senso não a adotam e ela acaba suprimida. O uso aceita as reformas simplificadoras, mas repele as formas complicadoras. (p. 67)

Na língua, que é criação do povo, ninguém manda. Mas como a criação muito se parece com o criador, o uso, aqui personificado por meio de “orientações”, vai, vagarosamente, como quem não quer nada, apropriando-se da língua e acaba com os acentos; toma atitudes que só diziam respeito à língua; esta, que outrora se mantivera

inatingível, não é mais “imexível” e, talentosamente, é ultrapassada ou ultrapassável. O uso ganha força e o apoio dos jornais, de alguns escritores, e os acentos são considerados inúteis. É claro que podemos entender os acentos como figurativização da norma. Os “acentos” gráficos são utilizados geralmente quando a clareza os exige. Então será que são tão inúteis assim?

O autor prossegue e agora profetiza o destino da nova acentuação: não será adotada pelas pessoas de bom senso. Negar o “bom senso” é afirmar o “mau senso”; ou seja: aquele que adotar a nova acentuação poderá ser considerado pessoa de “mau-senso”. E mais: já que a nova acentuação não é bem vinda, ela será suprimida, derrubada. O preconceito com relação à norma orienta a destruí-la, a fim de que não haja mais preconceito. Bom, não é?

A construção da “imagem” do português padrão, ou seja, da norma, é imposta pelos termos “inúteis”, “complicadoras”. Alguns fatos concorrem para a reafirmação do dado: os jornais os mandam “às favas”, escritores “continuam a escrever sem acento”, as pessoas de bom senso não a adotam e ela é “suprimida”. Só para lembrar, a intencionalidade inicial era mostrar que ninguém pode mandar ou alterar a língua. Não mesmo? A construção da enunciação exhibe a quebra dessa idéia, pondo em jogo as formações ideológicas que perpassam os discursos dos sujeitos gramaticalmente organizados ou não.

No crivo do ensino, da educação, os autores fazem a apologia do ensino inovador ou reafirmam a tradição gramatical?

T1 _ Ah, assim sim! - dizia ele. _ Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios [...]. (p. 07)

Verifica-se uma associação negativa do professor com a gramática; aqui, um é tão ruim quanto o outro, ou ambos são ruins porque se assemelham. Ser diferente no modo de ensinar significa não apresentar nada parecido com a gramática, com o “meu professor” (do menino); o diferente, no caso, é sua avó (“a senhora”), o outro.

A gramática ensinada pela avó é aquela que agrada os alunos: “se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira”. O termo

“brincadeira” remete, por um lado, à facilidade da avó em ensinar, e, por outro, à dos alunos em aprender. Podemos notar que “brincadeira” é um vocábulo pertencente ao universo infantil e a sua utilização no fragmento concorre para produzir um efeito de sentido em que a brincadeira e a criança signifiquem a liberdade operada pela maneira como ensina a avó do menino: “a senhora”, o próximo das crianças, o libertário. É a atuação da Escola Nova.

Em contrapartida, temos “o homem”, o distante; o ruim. A construção da imagem do ensino tradicional, à qual se opõe o discurso da resistência assumido pelo menino, apresenta-se por meio dos seguintes usos: “o homem *obriga* a gente a *decorar* uma porção de *definições* que ninguém entende” (grifos nossos). O ensino tradicional criticado, a despeito do ensino “novo” da avó, é apresentado por meio dos termos “obriga”, “decorar” e “uma porção de definições”, ressaltando a idéia de poder e/ou opressão, mecanicismo e saturação, respectivamente. Vemos, aqui, as insinuações do Panóptico de Foucault, em que os corpos são posicionados de modo a alcançar a obediência, a docilidade. O ensino não é saboroso porque não temos pessoas como a avó de Pedrinho; o que temos são professores com cara de gramática tradicional.

Quanto a Marcos Bagno:

T2 _ A Eulália mora com a minha tia Irene. É a pessoa mais querida do universo inteiro! Eu simplesmente amo ela ...

_ A “moela”, que eu saiba, é um órgão das galinhas, meu bem ... – diz Emília sarcasticamente.

_ Não enche, Emília, a gente “estamos” de férias, “tá bom”? – graceja Sílvia.

_ Não senhora! – protesta Emília. Temos um exemplo a dar. Uma professora deve estar sempre alerta!

_ Para mim isso é lema de escoteiro ... – diz Vera, sem perder o bom humor. (p. 09-10)

No início do enunciado, o autor apresenta a forma “amo ela” a fim de representar o português não-padrão (PNP) e criar a expectativa para culminar na resposta que lhe deveria seguir. Assim, o trecho “a moela, que eu saiba é um órgão das galinhas” produz o efeito humorístico por meio do uso da ironia. O termo “sarcasticamente”, por sua vez, exhibe o *status* em que se posicionam os falantes padrão

e os não-padrão, colaborando com a afirmação do discurso da opressão em relação aos falantes (PNP); “sarcasticamente” explicita-nos a dispersão do sujeito.

Já no caso de “Não enche, Emília, a gente “estamos” de férias, “tá bom”?”, temos a reafirmação emblemática por meio da formulação consciente do uso não-padrão. Quando a personagem retorna ao seu dizer e o reafirma, mostra que é conhecedora do padrão e faz funcionar o esquecimento 2, o esquecimento enunciativo, semi-consciente: o falante retorna ao seu dizer para melhor especificar-se.

Os enunciados “Temos um exemplo a dar” e “deve estar sempre alerta” evocam as parábolas bíblicas, em particular a das virgens (as prudentes e as néscias), seja pelo discurso moralizante insinuado no primeiro, seja pelo tema-lema explícito no segundo. Aqui, o ensino também é ruim em decorrência do fato de a norma (e o lugar) exercer pressão. Como as garotas estão de férias, assim como Pedrinho, de *Emília no País da Gramática*, podem dar-se o direito de absolvição. Isso significa dizer que, como afirma o autor, quem não tem contato ou familiaridade com a escola não sofre pressão. As idéias do poder e da autoridade (embora obedeçam a aplicações diferentes) são reforçadas quando do trecho “uma professora deve estar *sempre alerta*” (grifo nosso), em que se manifesta algo como o discurso policial, mas também o da academia, o científico e o religioso.

A interdiscursividade intensifica-se quando se dá a comparação do professor com o escoteiro, quase “grilo” da língua; o conceito de opressão, de controle é novamente instituído e atribuído à figura do professor. Ele tem de estar sempre alerta para evitar ou impedir qualquer desvio ou erro; isto é, tem de ser professor com cara de gramática; caso contrário, não é professor. O fragmento permite apreender que já está cristalizado que professor é assim e é para isso que “serve”.

3.2 Do campo à cidade

As análises empreendidas até o momento permitiram o encontro com questões relativas à norma, ao poder, ao controle, ao ensino, à disciplina, à resistência, aos sujeitos, ao preconceito lingüístico, entre outras peripécias de que se comprou esse nosso objeto, o discurso.

O trabalho com que se compromete este estrato remete a analisar o relacionamento proposto nas obras entre o discurso do campo (da zona rural) e o discurso citadino (zona urbana), revelando outras “pitadas” de preconceito. A fim do proposto, exibimos mais alguns recortes; outros enunciados que co-operam (n)a constituição do corpus. Essas escansões levam a outras, como se poderá perceber; cuidaremos, por extensão, de examinar, ainda nessa esteira, o confronto estabelecido entre o *português padrão* (PP) e o *português não-padrão* (PNP).

O diálogo que procuramos evidenciar entre os textos demonstra aqui traços mais fortes, legando-nos os ranços sobre os quais se define a ação pedagógica e a prática discursiva operadas por essas duas classes gestoras de saberes que se digladiam. Vale dizer, mais uma vez, que a inquietação com a qual se perturba esta pesquisa aponta para a compreensão dos enunciados como disseminatórios e, das obras (o discurso maior), como a prática que determina a construção dos saberes cujos parâmetros permeiam o “aperfeiçoamento” educacional, controlando as relações de todo o corpo social, a ele estreitamente vinculado.

Iniciemos com a obra de Marcos Bagno, a lembrar: T2

T2 _O R “caipira” que nós lingüistas chamamos *retroflexo*, é vítima de muita zombaria por parte dos falantes das variedades urbanas. No entanto, estes mesmos falantes vão para os cursos de inglês aprender a pronunciar esse R em palavras como *fork* (“garfo”), *morning* (“manhã”), *carpet* (“tapete”), à maneira dos americanos. E não me consta que fiquem zombando dessa pronúncia e nem chamando os americanos de “caipiras” [...]. (p. 57)

Nota-se o primeiro período: “O R ‘caipira’, que nós lingüistas chamamos R *retroflexo* é vítima de muita zombaria por parte dos falantes das variedades urbanas”. Há aqui duas formações discursivas (FD) em confronto: a que conhece o R como “caipira”, a despeito dos lingüistas, a segunda FD. É possível ainda dizer de uma terceira FD representativa do R “caipira”, aquele que o acolhe. Essas formações discursivas às quais referimos são marcadas materialmente pelo uso das aspas, no primeiro caso, e no pronome “nós”, no segundo.

O uso das aspas em “caipira” opera de modo a provocar um distanciamento do enunciador com relação ao objeto de que trata. Disso deriva o efeito de sentido de que aquele que fala, o enunciador, não é o mesmo que conhece o R por/como “caipira”, tampouco aquele que o pronuncia. Quanto ao pronome “nós”, importa ressaltar a presença do poder gerado por essa separação discursivamente estabelecida; o “nós lingüistas” indica a afirmação de um grupo, de uma união, de uma sociedade de discurso destacada nessa separação que diferencia os sujeitos em questão. Essa diferença é marcada pelo termo “retroflexo” que opõe a maneira como os lingüistas conhecem o R “caipira” àqueles com os quais se relaciona. Percebe-se uma tensão entre o consciente e o inconsciente; a falha, a dispersão do sujeito mais uma vez ressalta-se; temos o termo “caipira” utilizado pelo lingüista (ciência) e “caipira” designando os falantes não-padrão (zombaria).

A contradição pode revelar-se ao se perceber que “caipira” é a primeira forma como os lingüistas conhecem a variante, a que designam posteriormente *retroflexo*, de modo a marcar a esQUIVA e explicar a designação. Os lingüistas também conhecem, enfim, o R como “caipira”; a designação *retroflexo* parece nos lembrar daquele saber em segredo do qual falou Foucault (1971), como vimos anteriormente. É o conhecimento próprio ao lingüista. O efeito de sentido que decorre é o de que “nós lingüistas” não compartilham a mesma “doutrina” com aqueles aos quais enuncia. As redes de memória nos levam ao efeito de sentido segundo o qual, para o esclarecimento, para o entendimento desses a que fala é que o enunciador faz a referência, retomando o termo e explicando a que “R” ele se refere: o conhecido por vocês como “caipira”, ou por outros, e por nós, lingüistas, como *retroflexo*. Instaura-se a ocorrência do poder na demonstração da autoridade dos lingüistas no que tange à designação estabelecida, legitimada. Algo só é legitimado se àquele que o opera for delegado poder, autoridade para fazê-lo.

Na continuidade do período: “[...] é vítima de muita zombaria por parte dos falantes das variedades urbanas”, os termos “vítima” e “zombaria” parecem trabalhar o mesmo campo semântico; eles marcam o preconceito e colocam a construção da imagem daqueles com que o R “caipira” vincula-se; os vitimados, zombados pelos falantes das “variedades urbanas”. De onde falam os lingüistas? Podemos dizer que essas “variedades urbanas” relacionam-se com o “nós lingüistas”? Ainda que se situem

no urbano, o pretendido é deslocar-se, dentro desse âmbito, daqueles que zombam do R “caipira”, que o chamam “caipira”, uma vez que, para lingüistas, o R é *retroflexo*.

O enunciado prossegue: “No entanto, estes mesmos falantes (variedades urbanas) vão para os cursos de inglês aprender a pronunciar esse R em palavras como *fork* (‘garfo’), *morning* (‘manhã’), *carpet* (‘tapete’), à maneira dos americanos. E não me consta que fiquem zombando dessa pronúncia e nem chamando os americanos de caipiras”. O “No entanto” introduz uma idéia contrária, evidenciando a estratégia enunciativa posta em jogo; o enunciado constrói-se por uma afirmação seguida de uma negação. Nesse novo período, o termo “caipira” também se relaciona a “zombaria”; aqui, o enunciador reconhece o termo “caipira” como uma designação negativa com relação aos sujeitos que a recebem: “não me consta que fiquem zombando dessa pronúncia nem chamando os americanos de ‘caipira’” (sempre com aspas; porque não é ele quem fala). Interessa notar que quem enuncia esse fragmento é a lingüista Irene; a primeira a retomar a designação “caipira”, no enunciado. Por que o autor escolhe Irene para dizer isso? Porque ela está situada no “verdadeiro” e possui, desse modo, a legitimidade para dizer e fazer que o seu discurso tenha autoridade com relação ao dito.

O autor afirma que quem vai para o curso de inglês aprender a pronunciar o R referido são os falantes da variedade urbana; este é o dito; o efeito de sentido é que os da zona rural não vão; o não dito (ou subentendido) permite derivar daí que eles não necessitam aprender porque já o sabem; eles são os “caipiras”. Mas quando os falantes da variedade urbana aprendem a pronunciar o R retroflexo, “não consta que fiquem zombando dessa pronúncia e nem chamando os americanos de ‘caipira’”. Como já denunciemos, a designação “caipira” é zombaria para o enunciador, a lingüista. O não-dito é que a zombaria não ocorre porque falar à maneira americana é aceitável, o que não se repete com relação à maneira “caipira”.

O que acontece é que o “problema” não é com o R “caipira” ou “retroflexo”, mas com as pessoas que o falam, com os falantes da zona rural; utiliza-se uma construção metonímica, da parte pelo todo, para explicitar o ocorrido. “Caipira” são as pessoas e não o R propriamente. A relação de base que sustenta esse excerto seria a natureza x a cultura, pela qual se constrói a separação dos indivíduos, das duas formações discursivas em confronto no enunciado.

Estabelecendo o interdiscurso, a obra de Monteiro Lobato explica:

T1 _Tomemos a palavra latina *Speculum* – continuou a velha. _ Essa palavra emigrou para Portugal com os soldados romanos, e foi gradativamente *errada* até ficar com a forma que tem hoje – *Espelho*.

_E os ignorantes de hoje continuam a mexer nela – observou narizinho. _ A gente da roça diz *Espeio*. (p. 37)

Inicialmente, podemos perceber que as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por Bagno também se apresentam em Monteiro Lobato. A palavra emigrante foi “gradativamente *errada* até ficar com a forma que tem hoje”. Deriva dessa asserção que o aparecimento de uma variedade que foge ao padrão, ao aceitável, é concebida como “errada” até que consiga estabelecer-se. Muito embora esse “errada” venha em itálico, demonstrando a precaução que se pretende tomar; como vemos, as aspas preserva a “face” do autor, remetendo a outro a sua (do outro e dele) responsabilidade. Se a norma culta é a padrão, o aceitável, essa variação “errada” só pode dizer respeito ao português não padrão, ou qualquer variação que se desvie do padrão. Mais especificamente, o enunciado refere-se aos falantes da zona rural denominados “gente da roça”. A gente da roça é quem fala “errado”. E está diretamente relacionada ao termo “ignorantes”; aqueles que ignoram, que desconhecem. Desconhecem o quê? O padrão. O efeito de sentido é: se algo é concebido como “errado”, o é porque existe um “certo” ao qual se contrapõe. O aceitável é aquilo que conseguiu “ficar com a forma que tem hoje”: o dicionarizado, o legítimo, o padrão, o “correto”.

O leitor conhece a música “Cuitelinho”? Irene a utiliza, na voz de Nara Leão, para estudar a variação lingüística do campo. Note-se:

T2 _ Acho que nós podemos usar essa canção para conhecer uma das regas que estruturam aquilo que grande parte das pessoas instruídas chamam de “fala de caipira”, “fala de matuto”, “língua de jeca”, “língua de caboclo”, “português errado”, mas que nós, conscientes de que todas essas denominações estão recheadas de um enorme preconceito social, vamos chamar simplesmente de português não-padrão, combinado?. (p. 49)

Combinado. Note-se, já, que a finalização do enunciado convida o leitor a participar da asserção. O pronome “nós” utilizado no início do trecho não remete mais especificamente aos lingüistas; esse “nós” com que se trabalha nesse momento acolhe os outros que participam da situação enunciativa, que são agora “doutrinados” pela lingüista Irene; nesse momento, recuperando as condições de produção da ficção, Irene ministra uma aula às meninas em férias. Esse “nós” representa, então, a doutrina estabelecida e propagada pela lingüista que reparte seus conhecimentos com aqueles que compartilham dos mesmos preceitos, ou aqueles que pretender fazer com que compartilhem, como mostrado há pouco.

As duas formações discursivas em jogo aqui são as vozes e discursos dos lingüistas + alunos e os “instruídos”, as pessoas “instruídas”. E sempre se poderá falar de uma terceira: aquela a que eles se referem. A pesquisadora Irene pretende conhecer “aquilo que grande parte das pessoas instruídas chamam de ‘fala de caipira’, ‘fala de matuto’, ‘língua de jeca’, ‘língua de caboclo’, ‘português errado’”. Todos esses termos entre aspas concorrem para a construção da imagem dos falantes da variedade da zona rural. Segundo o enunciado, as pessoas “instruídas” chamam essa variedade de todos esses nomes, que a lingüista, acrescentando, trata como “aquilo”, mostrando, com o uso desse termo, uma indefinição com relação à designação que exporia nesse momento. Interessa notar que a lingüista retoma todos os discursos que tratam a variedade da forma apresentada, por meio do uso das aspas, que funcionariam à esquiva de sua autoria (dos discursos). O que se dá é o contrário: a lingüista, retomando essas designações, acaba por reafirmá-las.

Ao retomar esses termos, ela abre espaço à heterogeneidade constitutiva do enunciado: traz todos os discursos acerca da variedade rural, com o uso das aspas funcionando à esquiva da responsabilidade quanto a sua autoria. Quando afirma que “as pessoas instruídas chamam” a variedade rural dessas designações, permite a interpretação de que aqueles que não o fazem são o contrário disso, isto é, os “ignorantes”, nos termos de Lobato; é o efeito de sentido. O controle, o poder é novamente instituído no uso do pronome “nós” (adição que subtrai – porque exclui os que com ele não se relacionam) no segundo período: “mas nós, conscientes de que todas essas denominações estão recheadas de um enorme preconceito social [...]”. O “nós”, como dissemos, remete à lingüista e suas alunas (e também àqueles que se postam na mesma doutrina). Essa doutrina marca-se na conscientização referida: “nós, conscientes

de que [...]” e parece lembrar novamente as palavras de Foucault (1971) quando nos ressaltava que na doutrina os enunciados e os sujeitos são julgados um através do outro.

Interessa perceber que esse “nós”, apesar de se apresentar como alguém que, por força da conscientização do dito, se sobrepõe aos ainda não conscientizados, não se encaixa entre as “pessoas instruídas” a que o enunciado se refere. Essas pessoas não partilham da mesma doutrina e não pertencem à sociedade de discurso em que se encontram os lingüistas, que estão “conscientes de que todas essas denominações estão recheadas de um enorme preconceito social”. A enunciação liga as denominações às classes sociais, o que nos parece (des) mascarar o preconceito lingüístico imbuído na formação ideológica na qual se encontra a formação discursiva da lingüista, do enunciador, do discurso em questão. Sob o paradoxal intento de reafirmar a esquiva do preconceito, a lingüista propõe chamar a variedade “simplesmente de português não-padrão” e propõe um acordo. Ora, simplesmente? O não-padrão, como vimos, é aquilo que, segundo Lobato, não consegue se firmar, é o “fora da norma”; o que o enunciador faz senão expulsar também para a margem as “monstruosidades” (para Foucault) da língua?

_ Pois é – confirma Irene:

T2 [...] a variedade de português em que não existe o “lhe” é usada pelas pessoas menos privilegiadas da nossa sociedade ...

_ Os trabalhadores rurais, os analfabetos, os moradores da favela, as classes de renda mais baixa – completa Sílvia.

_ E o que acontece com essa variedade? – indaga Irene.

_ Ela é alvo de todo o tipo de preconceito e julgamento negativo – responde Vera. (p. 62)

De início, podemos perceber que a variedade de que se fala não é a mesma do enunciador. Segundo o autor, é “usada pelas pessoas menos privilegiadas da nossa sociedade...”. Será? O “enjambement” que segue esse período vem especificar quem são: “os trabalhadores rurais, os analfabetos, os moradores da favela, as classes de renda mais baixa – completa Sílvia”. Essas especificações constroem, conseqüentemente, os sujeitos a ela relacionados; constroem “aquilo” que, para o enunciador, representa a

margem, a monstrosidade de Foucault; o que se situa fora do “verdadeiro”, do “não firmado”. A relação direta que se estabelece desmascara mais uma vez o preconceito contra o qual se pretende lutar e que, no entanto, é constitutivo do discurso. Temos, explicitamente aqui, a normalização dos sujeitos, a objetivação de sua posição, assim como nos falava Foucault.

O termo “variedade” em “E o que acontece com essa variedade?” opera mais uma vez a tentativa de esquiva; ele distancia a lingüista dos “instruídos”. E em seguida, o termo “alvo” vem dialogar com “vítima”, da mesma obra, há pouco referido: “Ela é alvo de todo o tipo de preconceito e julgamento negativo – responde Vera”. O que acaba de ocorrer? Preconceito lingüístico. Outra vez podemos notar que o “problema” não é a variedade, mas as pessoas: “era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco.” (FOUCAULT, 1971, p. 11). Com a genealogia, Foucault vem mostrar-nos a relação do poder e do saber atuando na fabricação dos indivíduos. O que testemunhamos, nestas análises, é o uso de saber que produz poder; a sanção normalizadora: “o discurso não é só um conjunto de regras lingüísticas, mas faz parte de um jogo, de jogos estratégicos de ação e reação, alvo de luta, objeto de polêmicas. Aqui vemos o quanto estão imbricados saber, discurso, poder e verdade” (ARAÚJO, 2000, p. 110).

E completando numa virada de página:

T2 [...] o PNP não é “pobre”, “carente”, nem “errado”. Pobres e carentes são, sim, aqueles que o falam, e errada é a situação de injustiça social em que vivem. (p. 63)

Mais uma vez o uso das aspas, a evidenciar as outras vozes, a heterogeneidade, a polifonia, o interdiscurso. A construção da imagem dos sujeitos está efetivada: a generalização denunciativa e a prova do que apontamos ao afirmar a metonímia parte/todo: “o PNP não é ‘pobre’, ‘carente’, nem ‘errado’. Pobres e carentes são, **sim**, aqueles que o falam” (destaque nosso). A confirmação por meio do uso do “sim” reafirma as designações e constrói as projeções exibidas nesse discurso. Sabemos que muitos privilegiados economicamente falam a variedade designada como PNP, assim como muitos desprivilegiados falam o que se chama PP; uma coisa não pode relacionar-se necessária e diretamente, e da maneira que acabamos de notar, à outra,

senão por incidência de um “enorme preconceito social”. O autor pretende denunciar, defender, renovar, ou reafirmar a cristalização comum dos menos favorecidos?

Por falar em generalização:

T1 - Mas então o povo, isto é, os ignorantes ou incultos, influem assim na língua? – disse Pedrinho.

_Os incultos influíram e ainda influem muitíssimo na língua – respondeu a velha.

_Os incultos formam a grande maioria, e as mudanças que a maioria faz na língua acabem ficando. (p. 37)

Notamos as mesmas estratégias de construção dos enunciados; as mesmas estratégias argumentativas. No primeiro período, ao justapor o “povo” a “ignorantes” e “incultos”, o enunciador está firmando a construção dos sujeitos em questão, que não são os mesmos, que não ocupam a mesma posição ou não se inscrevem na mesma formação discursiva que ele; logo, que não são também os de seu convívio. A generalização dialoga diretamente, agora sim, com a analisada há pouco.

O embate entre campo e cidade, entre português padrão e não-padrão, concede espaço a muitas discussões, como se pôde perceber; um debate lingüístico-político, com trélicas e tudo:

T2: Eu já reparei isso na fala de muita gente e agora na letra do “Cuitelinho” apareceu de novo ...É essa preguiça que o povo tem de pronunciar o LH direito. Em vez de *trabalho*, diz *trabaio*; em vez de *telha*, diz *teia*... (p. 56)

O trecho “Eu já reparei isso na fala de muita gente e agora na letra do ‘Cuitelinho’” explicita que essa fala não pertence, novamente, ao enunciador. O efeito de sentido é que, se é na fala de outras pessoas, não é na dele. Em “É essa preguiça que o povo tem de pronunciar [...]”, podemos fazer dois apontamentos: primeiro, o autor parece acrescentar mais uma designação àqueles que não falam conforme a norma, ou seja, além de “pobres”, “carentes”, entre outros epítetos, também “preguiçosos”. Isto

significa dizer que esse último termo une-se aos outros de modo a constituir as imagens projetadas no discurso; constrói também, e fatalmente, o imaginário acerca desses sujeitos. Segundo: esse “povo” de que fala não abraça a sua posição, o lugar de onde ele fala; ele não pertence ao povo, mas esse “povo” da obra de Marcos Bagno é o mesmo que o “povo” lobatiano, como vislumbrado anteriormente. Importa evocar mais uma vez Eneida L. Cunha (2006) ao referir-se ao projeto de João U. Ribeiro, cujo romance incorporaria tendências recentes como:

[...] construir uma história das mentalidades que relegue a um plano secundário o acontecido, para penetrar e espraia-se na malha complexa dos discursos, das representações o do simbólico que se tornou autônomo na institucionalização da sociedade e da história. (CUNHA, 2006, p. 85).

A réplica:

T1: [...] o homem é um animal comodista. Daí a sua tendência a adotar os erros que exigem menor esforço para a pronúncia. *Espelho* exige menor esforço que *Speculum*, e por isso venceu. *Espeio* exige menor esforço que *Espeio*. Quam não diz que não acabará vencendo nestes mil ou dois mil anos?. (p. 37)

Quem fala na ficção é a “Senhora Etimologia”, é o que reconhece o que está “firmado”, é a norma. O “correto” é o padrão. Mais uma vez, a variação é denominada “erro”, completando os apontamentos anteriores.

A tréplica:

T2: Não é que os falantes do PNP sejam “preguiçosos” ou, como dizem alguns gramáticos de visão estreita, “mentalmente inferiores”. Nada disso. Simplesmente na variedade de português que eles falam *não existe esse som consonantal*. (p. 56)

Enquanto para T2 a variação é designada “preguiça”, para T1 é “comodismo”, palavras que pertencem ao mesmo campo de significado e que parecem projetar praticamente o mesmo efeito em ambos os discursos analisados. O interdiscurso é explícito, a heterogeneidade é mostrada, quando o enunciador remete ao discurso dos gramáticos. Nota-se que “gramáticos” compõe o outro do discurso, aquele ante o qual (ou contra o qual) o sujeito enunciador se reconhece, se constrói, construindo, simultaneamente, o outro. São, mais uma vez, três vozes de FDs em jogo; as regularidades: gramáticos, lingüistas e falantes “não-padrão”. Nesse excerto, o autor parece *antecipar* o seu interlocutor, de modo a preparar-lhe uma resposta. O conceito da antecipação permite ao sujeito “experimentar” o “lugar” de seu interlocutor, de modo a construir estratégias mais eficazes. Ele parece saber onde o outro o “espera” e elabora a sua estratégia argumentativa a fim de suprimir a sua legitimidade, sobrepondo-se a ele. “Som consonantal” é utilizado para marcar esse saber dividido por ambas as vozes das formações discursivas (gramáticos e lingüistas), que, embora compartilhem dos saberes apresentados, não se situam no mesmo “verdadeiro”; não pertencem à mesma sociedade de discurso. Essas percepções encaminham ao nosso objetivo de perceber o processo de construção desses sujeitos (lingüistas e gramáticos) na sociedade; eles não firmam um relacionamento de identificação.

É evidente que essa simulação imaginária pretende demonstrar os diálogos que apontamos com relação aos textos, aos discursos; pretende exhibir a interdiscursividade, as estratégias discursivas de que se valem os autores (denunciando a não-neutralidade e transparência das obras), as suas contradições, as condições de produção desses discursos, a ironia de suas afirmações, o controle e a construção da identidade dos sujeitos e/ou personagens; além da reafirmação dos valores que pretendiam negar e que, no entanto, são cristalizados no processo discursivo que perpetram as suas produções. Caberia questionar então: as obras analisadas encarnam a “doutrina” que “defendem”, como espelhos de sua enunciação? Ou seriam “antiespelhos”? A segunda opção, como pudemos observar, faz-se mais próxima.

Uma vez apresentadas as noções acerca da dialética campo/cidade, tratamos de trocar a lente de análise e aumentar a nossa perspectiva investigando a relação português padrão e não-padrão. O primeiro passo que estabelecemos é tentar compreender o que ocorre com as variações, como surgem e o porquê de sua aplicação, seu uso. A obra de Monteiro Lobato posiciona-se:

T1 _É fácil compreender isso – observou a velha. – As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetido a diante. (p. 37)

As pessoas “cultas” “aprendem com professores”. Podemos perceber que os discursos sobre “pessoas cultas” e “professores” estão, portanto, situados no mesmo lugar; ocupam a mesma posição, pertencem às mesmas vozes de FD: as que repetem “certo” as palavras. O “certo” aqui dialoga com aquele “errado”, contrapondo-se a ele. Essa FD conhece o certo porque conhecem o padrão e por isso “aprendem”. O conhecimento dos professores, o padrão, está relacionado à cultura. Os “incultos” dialogam também, mas com aquele “povo”, com os “ignorantes”, até mesmo com aqueles “instruídos”, com esse “errado” de que acabamos de falar. Temos duas posições em destaque: os cultos e os incultos, cada uma dentro da sua sociedade de discurso, no seu lugar; o saber apresenta-se intransitivo na esfera em que se inscreve com relação à outra sociedade à qual é contraposto. Desse primeiro período destacado, decorre que quem não tem familiaridade com o padrão não pode ser culto, pois não tem acesso ao que é “correto” segundo esse parâmetro. O efeito de sentido é que os professores são “certos” e os “incultos” são “errados”.

Os incultos, no entanto, também aprendem. Mas aprendem “mais ou menos”, porque aprender mesmo, só com professores; o que não se pode dizer das pessoas com quem aprendem os “incultos”, uma vez que não têm o conhecimento do “certo”. O processo parece criar o seguinte percurso: os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos que também sabem pouco; há uma troca de saberes. No entanto, a troca é a do saber “errado”, “inculturidade” geradora de mais “inculturização”, que, por sua vez, são repetidas adiante. Por quem? Pelos “inculturalizados” de convívio comum, que, além de repetirem o “erro”, perpetram outros novos. As condições de produção desses discursos compartilham da noção segundo a qual o conhecimento da língua remete ao conhecimento normativo; o da gramática, posto que falar “certo” e “errado”, nesse caso, é falar seguindo ou não as regras padrões que consolidam o conhecimento da língua. Ante isso, como é que ficam os falantes padrão? As “pessoas cultas” estão imunes a esse “surto” incultural?

A obra de Marcos Bagno acrescenta:

T2 _ [...] Se ele for de origem rural e estiver convivendo com pessoas do mesmo lugar, pode ser que queira até usar formas como “véio”, “muié”, “futebor” para criar o que chamamos de *lealdade lingüística*, numa entidade de empatia, de solidariedade em relação aos seus interlocutores... Essas coisas a gente percebe ao conviver com falantes cultos em diferentes situações e contextos de uso da língua, e no nosso próprio comportamento lingüístico, como falantes escolarizados que somos... (p. 165)

Note-se que “lealdade lingüística” ressalta a voz da FD dos lingüistas; essa FD lhe dita o que cabe dizer conforme sua posição; os lingüistas são o “nós” marcado no verbo “chamamos”. Já em “Essas coisas a gente percebe”, “a gente” corresponde aos lingüistas + aqueles que partilham dos mesmos preceitos que eles. As pessoas com quem convivem são evidenciadas: os “falantes cultos” que podem falar em “diferentes situações e contextos”. A memória discursiva permite-nos apreender, então, que os incultos não o podem. O enunciador finaliza e firma a sua posição, como também a daqueles com os quais se relaciona na enunciação: os escolarizados (“escolarizados que somos”). A quem se dirige o enunciador? Seguramente não é aos incultos. O poder é novamente instituído. A separação cristaliza-se.

Enfim, essas são as relações que as obras permitem destacar quanto às variedades do campo e a da cidade. As análises ressaltam a distância pela qual se diferenciam os falantes, os sujeitos em cena. Mas era a isso que se destinavam as estratégias dos discursos vislumbrados? Coisas do discurso...

3.3 Do ensino aos PCN: na “prática”

Seria necessário que nos valêssemos de um certo rigor positivista caso a nossa proposta fosse traçar um raio exato do ensino aos PCN e, então, poderíamos discutir as questões que emergem nesse espaço. Este trabalho, no entanto, não pretende

tal investida. Busca, antes, sublinhar a necessidade de investigar as redes de memória, de refazer os trajetos sociais, históricos, político-ideológicos nos quais o discurso irrompe; cuida de embrenhar-se nas práticas discursivas que agitam as filiações de identificação e nos levam ao encontro de outras posições escondidas no impalpável do sentido, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. (PÊCHEUX, 2006, p. 53)

As políticas educacionais atingem indiscriminadamente toda a organização em torno da “Educação” do país, com o intento de promover uma Escola onde (e por meio da qual) se possa construir uma sociedade de indivíduos críticos, democráticos e solidários ante as relações estabelecidas nesse âmbito. Os professores esforçam-se nos cursos de reciclagem, de atualização do saber, nas cadeias de análise dos conhecimentos em que o governo os lança, a fim de que possam aplicar na sala de aula toda aquela bagagem trazida pelos “novos” métodos de ensino/aprendizado, muitos deles já previstos nos PCN.

O discurso político-educacional dos PCN – político porque veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridades quanto às decisões e rumos da educação; educacional porque tem como objetivo a educação e o saber veiculado por ela – configura-se como uma rede heterogênea de discursos cujos fios se entrelaçam e se transformam, remetendo às vozes das formações discursivas da ciência, da política, da publicidade, da pedagogia, da história. Confirma-se a heterogeneidade que o cerca, que o faz, enfim, portador de um dinamismo polissêmico, cujo suporte ideológico convoca seus representantes ao confronto entre seu projeto educacional e o acontecimento discursivo em que se postam.

Essas vozes, juntas, parecem produzir um efeito de sentido de verdade que nasce de (e é influenciado por) enunciados assertivos, veridictórios e convictos, que marcam a materialidade lingüística do discurso em questão: um discurso em que sobressaem as relações de poder e em que se entrevêem as marcas de submissão. As condições de produção desse discurso – situadas na convergência do lingüístico com o ideológico, o histórico e o social – envolvem os (inter) locutores e as imagens pressupostas, implicando, assim, uma relação necessária entre a materialidade lingüística e a materialidade social, e imbricando as formações ideológicas (atitudes e representações diretamente ligadas à posição “de classe”) e as formações discursivas.

Isso significa, por um lado, que as modalidades enunciativas são determinadas pelo que pode ser dito nesse momento histórico-social e, por outro, que a materialidade do discurso apresenta-se em conformidade com as práticas institucionais em vigor, uma vez que cada “teoria educacional” – como forma de afirmação política que é – está intrinsecamente relacionada aos fatos políticos e sociais (FOUCAULT, 1979).

Na ordem da esfera política, a análise das condições de produção dos PCN remete ao momento histórico-social referente aos três últimos anos da década de 90 e aos quatro primeiros anos do século XXI. No mundo, ressalta-se o progressivo domínio científico-tecnológico e cultural dos países industrializados e a globalização; no Brasil, um governo que prega a qualidade dos serviços, a justiça, a liberdade, o respeito e a participação de todos à humanização do processo educativo. Essa é a exterioridade a partir da qual se constitui esse discurso, na qual é lançado também.

O que se sobressai são as imagens de mudança, operadas pela voz das formações discursivas referentes ao Estado (os representantes do MEC) e à ciência (os professores universitários), pelas formações discursivas a que pertencem o político e o científico. Representantes de um poder-saber reconhecido, aceito e institucionalizado, estabelecem os objetivos, as necessidades, os limites e falam para os professores do ensino fundamental, os interlocutores, os outros sujeitos envolvidos nesse discurso, propondo um trabalho democrático, em equipe: o governo criou um espaço e uma integração (participação igualitária), sem autoritarismo e sem preconceito.

A contrariedade incide no fato de que o ideal da democracia é abalado pela estratégia enunciativa adotada, em que se verifica que o governo está, na verdade, trabalhando sozinho e não em equipe; o espaço se estabelece um pouco menos democrático do que o concebido inicialmente pelos Parâmetros.

Nos fragmentos selecionados para a análise (indicados de agora por diante como T PCN), observa-se, em primeiro plano, o discurso da promessa: a promessa de um ensino ideal sob o signo do progresso:

T PCN: Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo

educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

A idealização do novo ensino é marcada pela apresentação do almejado pelo documento: “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país”. Esse fragmento direciona-nos a compreender que o documento deseja respeitar as diferenças, as diversidades encontradas no ensino. Na seqüência do enunciado, apresenta-se, paradoxalmente, o desejo da homogeneização instaurado pelo uso do adjetivo “comuns”: “[...] construir referências comuns ao processo educativo [...]”.

Sutilmente, a noção de diversidade é apagada e a ela sucede, na continuidade do texto, o contrário do inicialmente anunciado. O documento busca “criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”, evocando mais uma vez a homogeneização pretendida com relação aos conhecimentos. Cabe questionar: qual é o conjunto de conhecimentos de que o texto fala? Seria o da lingüística? Seria o da gramática? O “socialmente elaborado” remete a um fazer da sociedade em geral ou a uma elaboração direcionada a ela? Quem é que reconhece esse saber (ou esses saberes) como necessário(s) ao exercício da cidadania? Os saberes que dizem respeito à língua são reconhecidos por aqueles que possuem a autoridade para dizer com relação ao tema – e que são “ouvidos” no projeto de elaboração das propostas educacionais, justificando a nossa denúncia relativa ao relacionamento lingüistas x gramáticos.

A imagem do (novo) ensino desloca-se da falta (passado) para a presença (futuro), mediada pela ação, pelo trabalho e pela solidariedade:

T PCN: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (p. 7)

O enunciado traz, num primeiro momento, a apresentação do que o documento entende por cidadania: “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”. Em seguida, algumas das atitudes que se espera dos sujeitos envolvidos com a Educação. Na verdade, são atitudes que o novo documento poderia fazer vigorar, a despeito do ensino antigo. O efeito de sentido gerado dita que, no ensino anterior, nenhuma dessas atitudes fora adotada, mas agora, com a nova proposta, poderiam florescer.

A construção da argumentação volta-se, no entanto, não para a denúncia explícita, mas para a “superposição” convicta e discreta, revelando a estratégia de que o discurso da igualdade se valeu e as condições de produção sobre as quais pretende fazer com que caminhe a Educação.

Configuram-se propostas de mudança não só da prática pedagógica, mas também política: a execução das **ordens** contidas nos **parâmetros** terá o poder de moldar o indivíduo para que este se torne “mestre do seu próprio destino”, emancipando-se; a ilusão da democracia opera a estratégia de poder:

T PCN: [...] Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (p. 19)

A voz da política une-se à voz da lingüística, em que o projeto educativo caracterizado pela expressão “comprometido com a democratização” traz o interdiscurso político, enquanto a formulação “acesso aos saberes lingüísticos” evoca a segunda manifestação, a da lingüística. Começam a se entrever os sujeitos cujas propostas encontram respaldo e autorização na ordem governamental que as legitima, assim como os seus idealizadores.

Em segundo plano, surge uma perspectiva ancorada na visão sócio-interacionista (atravessada por um sócio-construtivismo) da aprendizagem; denuncia-se

o interdiscurso: o aprendiz (aluno) é um sujeito consciente, capaz de agir no mundo social, transformando-o e transformando-se (agente, portanto), graças à “educação emancipadora” proposta no documento oficial, que procura “desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social” e que, “ao ensinar os diferentes usos da linguagem”, busca “o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora”. (BRASIL, 1998, p. 41)

Como se pode perceber, estabelece-se uma ligação entre o aluno, o uso da linguagem, a participação social e capacidade construtiva e transformadora. Importa considerar, mais uma vez, que o poder de participação social para os Parâmetros está intrinsecamente relacionado a esse saber lingüístico necessário à cidadania e ao desenvolvimento construtivo desses sujeitos. Quanto ao objetivo de nosso trabalho, podemos notar como se estreita a relação entre o conhecimento adotado pelo parâmetro e a ascensão, a participação, o preparo para a vida social. Esse conhecimento constrói a capacidade transformadora nos aprendizes.

Ainda necessitamos investigar que saber é esse. É o saber de que dispõem os lingüistas (as variações) ou de que dispõem os gramáticos (a gramática normativa)? Muito embora ambos disponham dos dois no mesmo contingente. As respostas a essas questões ajudar-nos-iam a verificar o status desses saberes em face do ensino de língua portuguesa, ante a ordem governamental e a sociedade em geral. Os PCN articulam as vozes das duas FD em destaque.

Ocorre, então, que o texto também se trai e a materialidade lingüística deixa resvalarem as emergências do poder, mascaradas por um discurso democrático e igualitário: algumas vozes emergem, deixando transparecer as “verdadeiras” condições de produção:

T PCN: [...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (p. 27)

Esse enunciado traduz a expressão da imposição do poder embutido no documento, de modo a orientar (professores e alunos) e moldá-los ao projeto; às “propostas” (leis). Contraditoriamente, a liberdade discursiva e a inserção social sofrem as amarras do controle e da restrição implicantemente na sequência das ordens estabelecidas nos Parâmetros; podemos notar o uso da forma “devem”, indicando a que correspondem, para o documento, as atividades em Língua Portuguesa e o que se “deve” permitir aos alunos, uma vez notada a utilização da forma verbal “correspondem” (afirmativo) e “devem corresponder”. Instaura-se o controle, o poder.

Nessa perspectiva, os sujeitos a quem as idéias se destinam não se cruzam com aquela igualdade e democracia proposta em outrora. Os parâmetros ditam as leis a serem cumpridas em conformidade com a estratégia argumentativa evocada. O esquecimento de número dois, que nos oferece a ilusão de que o que dizemos só pode ser dito da maneira que dizemos, faz com que essa ordem naturalize-se, esquivando, aparentemente, o texto daquele poder opressor contra o qual se impõem as propostas do documento.

Os professores recebem o “aviso”; e a voz da formação discursiva da academia entrelaça-se à do poder político. É a ilusão da democracia; a ilusão da verdade, do progresso e da inclusão social, considerando que, no próprio título do documento, surgem os semas da prescrição e do controle do Estado: “Parâmetros”. São os micropoderes; é o controle. Ainda nessa perspectiva, importa lembrar que o documento inicia-se com uma carta de político (o então Ministro da Educação), em que se procura envolver o leitor, seduzindo-o, e argumentando a favor do conteúdo e do seu valor de verdade, de modo a apagar resistências, enaltecendo a nova educação (a nova política) emergente, em detrimento da antiga. O tempo é de novas “orientações”.

3.4 Quanto à Última Flor do Lácio: uma questão de língua

Em face desses antecedentes, podemos pensar em até que ponto os PCN democratizariam as relações sociais escolares, tornando indivíduos em sujeitos cidadãos. Monta-se todo um projeto que acaba por reafirmar a hierarquia, as regras e a tradição. A ferramenta de democratização utilizada são ainda os valores e o *status* que a

gramática-padrão oferece, como reconhecem Soares (2002), Possenti (1997) e, mesmo sem o querer, o próprio Bagno (2000a, 2000b, 2003), e a linguagem culta parece operar como o pó de Pirlimpimpim capaz de transformar os falantes “não-padrões” em sujeitos dignificados (e humanizados) pelo poder do domínio da norma, que liberta e emancipa os indivíduos em direção à cidadania e à participação social .

Na verdade, a “sala de aula” e os professores de Língua Portuguesa deparam com diferentes campanhas em que se confrontam o ensino da Gramática chamado “tradicional” e o ensino da “inovação”, atualizado, com vistas às variantes e demais contribuições que a Lingüística moderna e pós-moderna oferecem. Mas, como já previam as contrariedades do discurso, a gramática normativa, tida como “tradicional”, ainda é o instrumento de uniformização, concebido como um único caminho de acesso à vida social cidadã. Paradoxalmente, um instrumento de extermínio das diferenças entendidas pelo documento como alvos do preconceito; extermínio também do respeito por que pretende lutar, ironicamente.

E Gnerre (1994, p. 25) já alertava que “a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”. É importante perceber que a Lingüística, o eixo que ressaltaria com o mesmo rigor o oposto do que é dito pelos gramáticos, é também “tradicional” em sua atuação. As mesmas correções e arguições que encontramos nos cortes da gramática, temo-las realizadas pelos lingüistas também, porém ao inverso.

O lingüista corrige tanto quanto o gramático e, ainda além, tem de compreender e explicar o fenômeno; caso contrário não é lingüista; é gramático – o que ele não quer ser de maneira alguma. Para os novos lingüistas, a gramática normativa opera de modo a manipular a língua segundo os interesses dos seus dominadores “cultos”. E caberia evocar ao leitor: “A língua sempre serviu e servirá como ponto de aglutinação de um povo e, por isso mesmo, a arma mais fácil nas mãos de líderes maquiavélicos que querem se consolidar no poder.” (RAJAGOPALAN, p. 94, 2003).

Dramaticamente, esses apontamentos de lingüistas e gramáticos se dão como uma guerrilha, impossibilitando um real diálogo entre esses dois extremos científicos. O português padrão ainda é visto como variante de prestígio (isso já não é novidade); a lingüística, por sua vez, tenta desfazer o mito e pôr-se no lugar dele (talvez isso se perceba menos).

Dispor-se hoje a analisar questões referentes à língua portuguesa não se traduz numa tarefa muito fácil. Tampouco precisa, uma vez que a formação da identidade nacional em que nos inscrevemos (e de onde falamos) denuncia, desde a gênese colonial fundadora de nosso país, um complexo de misturas étnicas que, não raro, dificultam todo estudo em que se almeje: por um lado, a prescrição, sob o intento de salvaguardar o idioma (a língua) de quaisquer investidas dominadoras – e temos esboçado o zelo a que se prestam os polêmicos “cuidados com a língua”, a tentativa de homogeneização lingüística –; por outro, a consciência e aceitação de que somos frutos de cruzamentos, intercâmbios de cultura e, por isso mesmo, um país “sem identidade”, conforme o corrente *slogan* (“o Brasil é um país sem identidade”) – com o perdão do estrangeirismo – com que se costuma ver descrever o nosso país, a nossa língua, a(s) nossa(s) cultura(s).

Esses são alguns dos fatores que levam, na atualidade, muitos estudos (e estudiosos) a se proporem explorar o processo de transformação da língua (que poderia não significar exatamente uma evolução). O que se sobressai nessas análises é que as alteridades e transformações a que a língua está sujeita estão se impondo à revelia das prescrições e alimentando os entraves resvalados nas arguições científicas, em que não é muito difícil perceber o duelo de “egos”, de “ethos” que lhes subjazem, além da concorrência de “lugares” em torno dos quais a teoria se firma e, conseqüentemente, sobre os quais a sociedade tem de caminhar, cientificamente ou não:

A GT não é ciência; é uma doutrina, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação. [...] Seu corpo de definições, preceitos e prescrições apenas aparentemente serve para um estudo da língua. A função dele é, de fato, substancialmente, ideológica: A GT é um instrumento, um dos muitos, de legitimação das classes dominantes no poder. [...] Por esse motivo os gramáticos tradicionalistas recusam-se a aceitar as propostas de abordagem do fenômeno da linguagem feitas pela Lingüística. (BAGNO, 2000b, p. 22).

É, segundo Mattos e Silva (2004), o “mito da unidade lingüística” que sustenta a crença legalizada no Brasil de uma nação “monolíngüe”; para a autora, a ideologia aristocrática do Brasil Colônia passou ao Brasil independente e ainda

predomina até hoje: “teima-se em desconhecer o Brasil pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe.” (ibidem, p. 65).

Convém ressaltar, ainda com relação ao pensamento de Mattos e Silva, que, de algumas décadas para cá, esse mito começa a desfazer-se com os avanços dos estudos lingüísticos, da dialetologia, da sociolingüística sobre as *variações lingüísticas*, um dos temas fundamentais aos trabalhos referentes à língua portuguesa. E que podemos vislumbrar na análise de *Emília no País da Gramática*, *A Língua de Eulália* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nossos objetos:

Mas isso é curteza de vistas. Esses homens foram bons escritores *no seu tempo*. Se aparecessem agora seriam os primeiros a mudar ou adotar a língua de hoje para *serem entendidos*. A língua variou muito e, sobretudo aqui na cidade nova. Inúmeras palavras que na cidade velha querem dizer uma coisa, aqui dizem outra. (LOBATO, 1985, p. 46).

Nessa esfera e com a contribuição das análises empreendidas pelos estudos aos quais se referiu Mattos e Silva, torna-se, pois, possível considerar os diferentes fatores que fazem a língua portuguesa ser entendida como que constituída da alteridade, uma vez que o país constrói-se sobre diversos fatores culturais que empalidecem os pressupostos em que se ancora a ideologia da unidade lingüística brasileira:

No Brasil, portanto, não se fala “uma só língua portuguesa”. Fala-se um certo número de *variedades de português*, das quais algumas chegaram ao posto de norma-padrão por motivos que não são de ordem lingüística, mas histórica, econômica, social e cultural. (BAGNO, 2003, p. 27-28).

Isso significa dizer que, hoje, no real contexto, no período ou cena política em que nos inscrevemos, é impossível conceber que um país enraizado em dissensões múltiplas possa homogeneizar-se por meio do estabelecimento de um único sistema lingüístico, no qual todos os habitantes teriam castrados todos os seus traços e implicantes distintivos, a saber, a norma padrão. A língua será sempre um sistema

aberto. O multiculturalismo é, por enquanto, o *locus* onde teremos de nos postar para falar de nossa identidade, cada vez mais e progressivamente.

Contrariando, porém, as doutrinas que alicerçam o repúdio ao preconceito lingüístico, estabelece-se, paradoxalmente, um sistema de signos a que todos devem se submeter a fim de que não haja discriminação; eis a gramática normativa. Pretende-se, segundo o entendimento de alguns e para a felicidade de muitos, tornar, então, os diferentes em iguais. Ou seja, aqueles aos quais é conferido o poder (de decisão) decidem por uma variante eleita padrão – porque dominante; a partir daí, as línguas minoritárias são excluídas da constituição do idioma nacional. O sistema passa a ser igual para os iguais:

As línguas minoritárias são, com freqüência, alvos preferidos daqueles ditadores que, em nome da unificação do povo, querem fortalecer o seu próprio controle sobre as instancias do poder e, ao mesmo tempo, calar as vozes que possam se insurgir contra eles. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 94).

É por tudo isso que se faz fundamental compreender esse relacionamento entre ambas as “disciplinas” e embrenhar-se nesse espaço de conflito, uma vez que as práticas educacionais remetem às cristalizações produzidas por esses dois campos, conforme mostrado anteriormente. Como vimos, muitas vezes esse embate mal resolvido gera confusões metodológicas. Acusa-se a gramática de opressão e cobram-se, então, da lingüística, novos métodos que solucionem o impasse na Educação. Ela vai oprimir do lado de lá. Durigan (2005)⁴² acrescenta:

Não cabe aos que trabalham com a linguagem combater a existência de pressão (social) sobre os usos lingüísticos, já que a língua é o instrumento fundamental nas relações da sociedade. Cabe-lhes acompanhar essas formas de pressão, variáveis no tempo, no espaço e no conjunto das relações sociais, sem esquecer-se de que a língua que se usa numa sociedade constitui, inegavelmente, parâmetro de valoração social. É preciso considerar, como destaca Neves (2001), a heterogeneidade constitutiva da estrutura da linguagem; a complexidade e a funcionalidade inerentes a todas as variedades de uma língua; o fato de que a interação verbal depende da adequação das expressões lingüísticas à situação e ao interlocutor; o fato de que o exercício da capacidade lingüística de proceder à escolha das formas mais adequadas fundamenta e pode decidir o futuro do cidadão. É

⁴² Palestra proferida, em 2005, na Semana de Letras – Câmpus de Aquidauana/UFMS – sob o título “É proibido corrigir porque traumatiza?”.

imprescindível, ainda, que os alunos desenvolvam competências e aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, "concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo", mas nada substitui a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. Decorre desse conjunto de dados, a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino, capazes de favorecer situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos. E se o conhecimento é construído, naturalmente se constroem competências.

Conforme apontado acima, não se faz muito difícil prever que a ilusão “homogeneizadora”, buscada pelas discussões em que se travam os estudiosos da língua, não se efetiva, posto que a missão a que se prestam os envolvidos com a Educação produz uma insatisfação visceral que os incita sempre a buscar mais. Quanto ao ensino de língua portuguesa, ainda o encontramos à espera de que as duas áreas do saber científico, indispensáveis à Educação, dialoguem a fim de que, juntas, possam trabalhar por um bem (in)comum, apesar de seus aportes serem diferentes: não mais a sustentação de seus lugares, não mais o “apoderamento” da cientificidade e do poder que a ela se vincula, mas, antes e sobretudo, a compreensão do ser humano e suas práticas; diálogo que a Análise de Discurso já nos mostrou ser possível.

Talvez não seja de todo surpreendente entender que se tem usado, não raro, a tática de impor e coibir excessos na língua e se tem esquecido de todas as variantes - que (queiramos ou não) constituem o idioma brasileiro hoje - com finalidades político-ideológicas outras que não poderiam jamais ser reveladas nas descrições e análises que a Lingüística vinha endossando, que passariam bem longe do alcance normativo a que se inclina a Gramática, mas que jamais se fariam estranhos às falácias do discurso.

SAINDO DO ESCURO? A ILUSÃO DO FINAL

“O fim é nada. O caminho é tudo”

Monteiro Lobato

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
Que leva a outras e muitas portas*

João Cabral de Melo Neto

Era necessário encontrar-se com um fim; o fim. Desposar-se do evolir em que, unificados, nós e nossos discursos, nos tornamos um amálgama só, sob os efeitos da autoria e da dispersão do intelecto. Sucumbir ao inevitável. A morte? O fim? O que seriam senão outra ilusão? Mascaramento da incompletude. O discurso não nos apresenta ao fim; não reconhece sua face. É preciso continuar. Como concluir algo que em si mesmo criva a impossibilidade do fechamento? É preciso continuar. O caminho do discurso é escuro... Mas de um escuro irrecusável e irremediavelmente aberto, sem fim. É preciso continuar.

Nossa pesquisa não chega ao término. Estaciona, a fim de que a sucedam outras que se embrenhem nesse mesmo escuro buscando iluminar aquilo que nos escapou aos mirantes. Também não desejamos nessa investida apenas responder a algumas questões; perto disso, seduzia-nos levantar outras. Quisemos, sim, discutir um assunto: o relacionamento de lingüistas e gramáticos com relação à língua portuguesa e seu ensino, bem como a construção desses lugares, dessas posições, dessas disciplinas em nossa sociedade e naquelas em que elas particularmente participavam; buscamos a compreensão das relações de poder que entre eles (gramáticos, lingüistas e ensino) se estabelecem, se cruzam, se entrecruzam, se transformam, arrastando-se do “centro” à “margem” em um domínio e uma força igualmente eficientes.

Chegamos a alguns resultados, que se hoje não bastam à discussão dos temas, já lançam nossa hipótese em um lugar provável: lingüistas e gramáticos são igualmente poderosos pelo fato de que os conhecimentos que os atingem, poderosamente, são iguais. Entre outras coisas isso significa dizer que nem o gramático domina só a gramática nem tampouco o lingüista estuda só a lingüística; olham um para o outro como a um espelho, penteando seus cabelos (alguém já teve a força representada nos cabelos) para lados opostos, a fim de fixarem uma identidade e uma posição que os situem em lugares diferentes no âmbito da ciência em que (de onde) disseminam e constroem argumentações ditas específicas que, no entanto, implicam-se o tempo todo.

Apesar disso, no que tange à Educação, a gramática normativa é ainda (e talvez seja por muito tempo) a “variedade” que impera no ensino de língua portuguesa; muito embora não se possa negar que as implicações da lingüística começam a alertar o “mito” da língua única. É fato que, igualmente poderosas, as disciplinas já incidem, quase equilibradamente (não são pelas contrariedades do discurso), nas discussões em torno da língua/linguagem no que diz respeito à elaboração de documentos oficiais-educacionais; suas vozes ecoam, como pudemos ver, no discurso dos PCN, apesar de o desejo de sustentação de seus respectivos lugares fazer que esteja um pouco distante ainda a aproximação de ambas; mesmo conhecendo uma a outra como a si mesmas. Será que são realmente duas?

No que tange especialmente à obra de Lobato diríamos: ele é merecedor de todos os atributos positivos quanto a sua literatura; e se quis reafirmar a gramática mesmo por meio da resistência de Emília, isso merece maior reconhecimento: ele conseguiu. E brilhantemente. Lobato parece planejar cada efeito; antecipa sua “jogada”. Traça suas estratégias e, não raro, é bem sucedido nelas; seu discurso cumpre aquilo a que se presta. O efeito disseminado é consequência de seu estilo, de sua linguagem; e prova o seu talento literário.

Marcos Bagno assumiu o combate contra o preconceito lingüístico e, a despeito de muitas críticas, tem deixado o seu nome na militância do tema. Para o bem ou para o mal ele está aí e não podemos negar; não podemos também fechar os nossos olhos ante isso; há de se reconhecer a produtiva (que produz coisas) atuação do cientista e a importância de se investir contra a discriminação; a necessidade hoje de se discutirem as implicações acerca da língua portuguesa. A gramática normativa é sim o

veículo da língua padrão; necessitamos dela para que exista uma ordem que permita a compreensão para além da história; todavia, ela não é a única em nossa língua hoje.

Quanto ao livro de Bagno de 2003, de que tratamos em particular: não diremos o mesmo com relação a sua literatura, nem quanto ao êxito de seu autor. Bagno pode não atingir ainda (não nos arriscaremos na precipitação que o traiu tantas vezes) a categoria em que se inscrevem autores, escritores como Lobato, mas ele funda outra (s). Uma diferença: Lobato, como acompanhamos, tem um projeto de construir uma sua gramática (influenciada pelos conceitos da Nova Escola) para que, com ela, as crianças pudessem conhecer “brincando”; seu livro cumpre o propósito de sua vinda. O que não se dá da mesma maneira com Marcos Bagno. Mas discutir se um livro cumpre ou não o seu propósito não nos acrescenta muito; isso não cabe aqui. Ocorre que Lobato tem um projeto claro (isso não significa que teria de tê-lo; pelo fato de que mesmo o absoluto caos pode compreender uma proposta, um projeto ou um simples desejo, enfim, pode falar por si mesmo), ao passo que Bagno assume um combate e divulga noções que, nos livros por meio dos quais constrói sua investida, o dispersa, levando à contrariedade de sua teoria e sua prática, abalando o seu discurso.

No caso de Bagno, o que diferencia é que ele se envolve com uma prática teórica que reclama um segmento diferente do literário, por exemplo. O seu livro é coerente com o conhecimento da lingüística que divulga; o livro, como já dissemos, é um curso a respeito da língua falada, dos seus fenômenos em relação à gramática normativa. Mas essa coerência não se sustenta quando tudo isso é transferido para sua produção: em conformidade à lingüística, mas não à militância que assume, em torno da qual é reconhecido, e combate contra o preconceito lingüístico; em razão da qual justifica as suas produções e assume a posição que ocupa hoje, de onde sustenta (e ostenta) o seu saber.

Finalmente, os PCN edificam a arena onde se confrontam todas essas implicações, onde localizamos essas esferas do saber e as relações poderosas que encarnam, que disseminam, que acumulam e que constroem outras; é o lugar em que essas disciplinas mostram ou exibem seu valor, sua garantia, sua eficiência, suas rivalidades. Apesar de serem evocadas a dizer nos parâmetros, elas ainda não dialogam, como pudemos verificar nas entrevistas em que se postam as duas posições em confronto.

Relevante é perceber que, em face da discussão sobre a língua hoje, as implicações da gramática, da lingüística, do ensino, das relações que constroem, assim como da construção dos indivíduos na sociedade, quem pôde falar melhor foi a Análise de Discurso. Ela estava certa mais uma vez. Será que o viés pelo qual caminham as agitadas discussões em tono da língua/linguagem não poderia passear na história, por volta dos anos 60 do século XX, para ver se, por um acaso, não aconteceu nada de interessante por lá...?

Com efeito, para que tudo isso pudesse ser dito, e a fim de encontrarmo-nos com esses produtos, percorremos, sim, um caminho. Traçamos, de fato, estratégias; planejamos, claro, uma ordem; a nossa ordem, que a qualquer momento poderá ser alterada por outros. Nosso projeto ofereceu um percurso. O nosso discurso constituiu-se das seguintes etapas: uma apresentação da proposta, o nosso primeiro contato: *A perpetuação do outro; o começo do eu*; o título inscrevia-nos em um processo de construção que não nos avisava sobre até que ponto poderíamos dizer de um começo ou um fim para essa argüição; é a representação do próprio discurso; a escolha do título se deu por essa mesma razão; gostaríamos de dizer que havia “vozes que nos precediam há muito tempo” (FOUCAULT, 1971); quisemos nos reunir a elas.

Depois, esse nosso discurso seguiu por três capítulos: Capítulo I, *Buscando a luz no escuro: encontrando-se com a teoria*, em que recortamos na teoria da Análise de Discurso alguns conceitos que nos ajudaram a compreender ou a discutir o tema proposto; a nossa base firme, essa é “a luz” que sobrepusemos ao escuro, ao caminho, esse é o “encontro” a que referimos; aqui marcamos nossas identificações e estabelecemos os dispositivos utilizados em nossa pesquisa. Capítulo II, *Adentrando o escuro: descrição do córpous*, por meio do qual buscamos propiciar um olhar sobre a exterioridade em que incidiam ou se inscreviam as produções analisadas; que constituía os discursos; esse era “o escuro”. Durante esse capítulo, trouxemos momentos e dados que evidenciavam o relacionamento interpelado, que nos permitiram compreender um pouco mais desse processo de construção dos textos em que nos apoiamos, e dos discursos que edificavam; isso significou “adentrar o escuro”. Capítulo III, *Enfim, a (pretensão da) análise*, em que selecionamos alguns enunciados e tentamos discuti-los à luz do suporte teórico, procurando por alguns possíveis resultados. A “pretensão” referida pode receber muitas interpretações; antecipamo-nos nisso e quisemos esse risco, mas aproximamo-nos de duas: a análise é pretensiosa, ela mesma, porque pensa

poder atingir resultados; não há uma análise “certa”; dizemos que ela levantou hipóteses na ilusão de tentar escapar desse efeito inescapável. Ao mesmo tempo, essa “pretensão” era o que nos impulsionava, era o motivo pelo qual entrávamos nessa ordem arriscada e aventura nunca tranqüila do discurso.

Por fim, sem o ser, encontramos-nos nesse exato momento que dita a última etapa deste perpetuar; as famosas “considerações finais” que, em conformidade com nossos apegos teóricos e particulares, preferimos postá-las ante o efeito de uma ilusão, uma quimera. Por pelo menos duas razões: primeiro, porque impor um final a esta pesquisa inutilizaria tudo o que foi apresentado até o momento; é contrário à noção do próprio discurso o fechamento; nosso discurso também não tem um começo absoluto e tampouco um ponto final, não poremos ponto final; segundo, porque esse espaço, essa ordem, espera outros discursos – continuar é preciso.

Gostaríamos de ter atrás de nós uma voz que dissesse...

REFERÊNCIAS

- ALBIERI, Thaís de Mattos. *Lobato: a cultura gramatical em Emília no País da Gramática*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Dissertação de Mestrado.
- AMADO, Jorge. *Livros Infantis*. In. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro. 06 de janeiro, 1935.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 87-122.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidades enunciativas. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Autor discute o certo e o errado na língua falada*. *Jornal do Commercio*, 29 de outubro de 1998. Disponível, online, em: <http://www.marcosbagnos.com.br/deu_jornal_do_commercio.htm>. Acesso em 09 de novembro de 2007.
- _____. *Carta de Marcos Bagno para a revista Veja*. São Paulo, 04 de novembro de 2001. Disponível, online, em: <http://www.marcosbagnos.com.br/art_carta_urgente.htm>. Acesso em 09 de novembro de 2007.
- _____. CNPQ. Plataforma Lattes. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4703558E1>>. Acesso em 09 de novembro de 2007.
- _____. *Dramática da língua portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.
- _____; GAGNÉ, Gilles & STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000a.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo-Brasília: Edunb/ Hucitec, 1999.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BENVENISTE, E. O homem na língua. In: _____. *Problemas de lingüística geral*. Trad. M. G. Novak e L. Neri. São Paulo: Nacional, Edusp, s.d. p. 245-315 (Título original: *Problèmes de linguistique générale*), 1966.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 249-260.

BRANDÃO, H. N. Subjetividade, representação e sentido. In: _____. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 33-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHARTIER, R. Figuras do autor. In: _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998, p. 33-66.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da trad. Fabiana Komesu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, M. A destruição da subjetividade na Filosofia contemporânea. *Jornal da Psicanálise*, Ano 8, n.20, 1976.

COURTINE, J.J.& MARANDIN, J-M. Quel object pour l' analyse du discours? In *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

CUNHA, Eneida L. *Estampas do imaginário: literatura, história e identidade cultural*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2006.

DEBUS, Eliane Sant'ana. *O leitor: esse ilustre conhecido*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2004.

DURIGAN, Marlene. *É proibido corrigir porque traumatiza?* Palestra proferida na VII Semana de Letras – Câmpus de Aquidauana/UFMS. Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat. Disponível, online, em <<http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=ATIVIDADES+DE+%28RE%29TEXTUALIZA%C3%87%C3%83O+NAS+S%C3%89RIES+INICIAIS%3A+%C3%89+PROIBIDO+...&meta=>>. Acesso em 14 de julho de 2007.

FOUCAULT, Michel (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A microfísica do poder*. [Trad. Roberto Machado] Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. (1971). *A ordem do discurso*. [Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. (1966). *As palavras e as coisas*. Trad. bras. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1962). *História da Loucura na idade clássica*. Trad. bras. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. (1976). *História da Sexualidade 1. A vontade de Saber*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. (1884a). *História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 9.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. (1884b). *História da Sexualidade 3. O cuidado de si*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. *O que é um autor?* [Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro]. Lisboa: Veja/Passagens, 1997a.

_____. Subjetividade e verdade. A hermenêutica do sujeito. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b, p. 109-134.

_____. (1975). *Vigiar e punir*. História da Violência nas Prisões. Trad. bras. Raquel Ramallete. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAIZ, Priscila; VIANNA, Aurélio. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. São Paulo: FGV/CPDOC; Salvador, fundação cultural do Estado da Bahia; 1986.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Antonio C. E CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário v. e BARONAS, Roberto (orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2003, p. 47-58.

_____. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. do Rosário, CRUVINEL, M. Fátima e KHALIL, Marisa (orgs.). *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: Cultua Acadêmica, 2001, p. 09-20.

_____. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

INDURSKY, Freda. *O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites*. In: _____. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: _____ e ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 81-103.

LECOURT, D. (1970). Sur l'archéologie et le savoir. *La pensée*, 152. Trad. Brás. Luis Felipe Baeta Neves. In: FOUCAULT, M. et. al. *O homem e o discurso*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LOBATO, M. *A barca de Gleyre*, vols. 1 e 2. São Paulo: Brasiliense, 1950.

_____. *Emília no País da Gramática*. 29. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller. Revisão da Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. Revisão da Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (Re) ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NUNES, Cassiano. *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro. MPM Propaganda, Record, 1986.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Análise de Discurso*. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. *Análise Automática do Discurso*. Em: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a, p. 61-105.

_____. *Análise de Discurso: três épocas*. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990b, p. 311-319.

_____ (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____ (1977). Remontons de Foucault à Spinoza. In: *L' Inquietude du Discours. Textes choisis par D. Maldidier*. Paris: Cendres, 1990. trad. espanhol: Monforte Toledo, M. (ed). *El discurso político*. México: Nueva Imagem, 1980, p. 181-200.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. *A língua de eulália*. Jornal de Jundiaí, dezembro de 1997. disponível, online, em: <http://www.marcosbagnio.com.br/deu_sirio_possentti.htm>. Acesso em 09 de novembro de 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SARGENTINI, Vanice Maria. Vozes anarquistas: gênese do trabalhismo brasileiro. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise (Org.). *Filigranas do discurso: as vozes da história*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000, p. 213-229.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Fábio Lopes da & RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

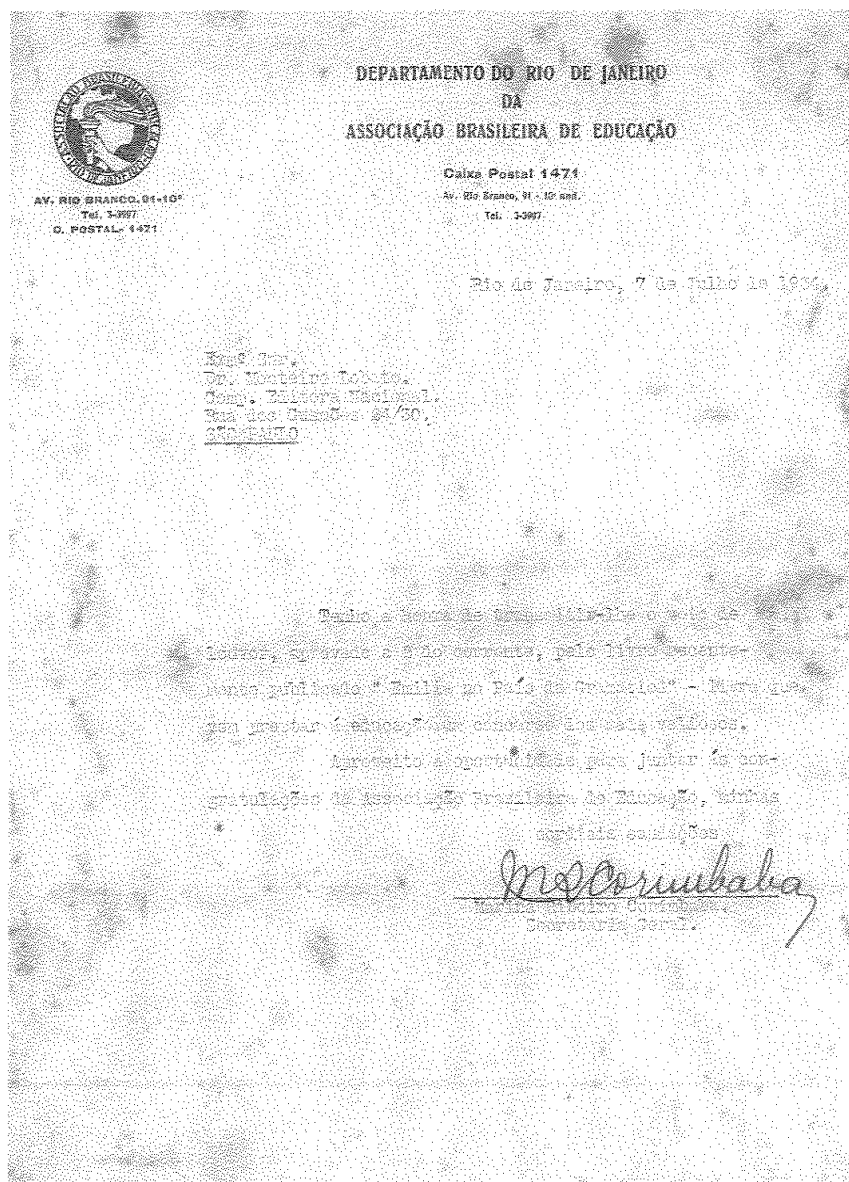
SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação Progressiva*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934.

ANEXOS



DEPARTAMENTO DO RIO DE JANEIRO
DA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Caixa Postal 1471
Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.
Tel. 3-3997

Rio de Janeiro, 7 de Julho de 1934.

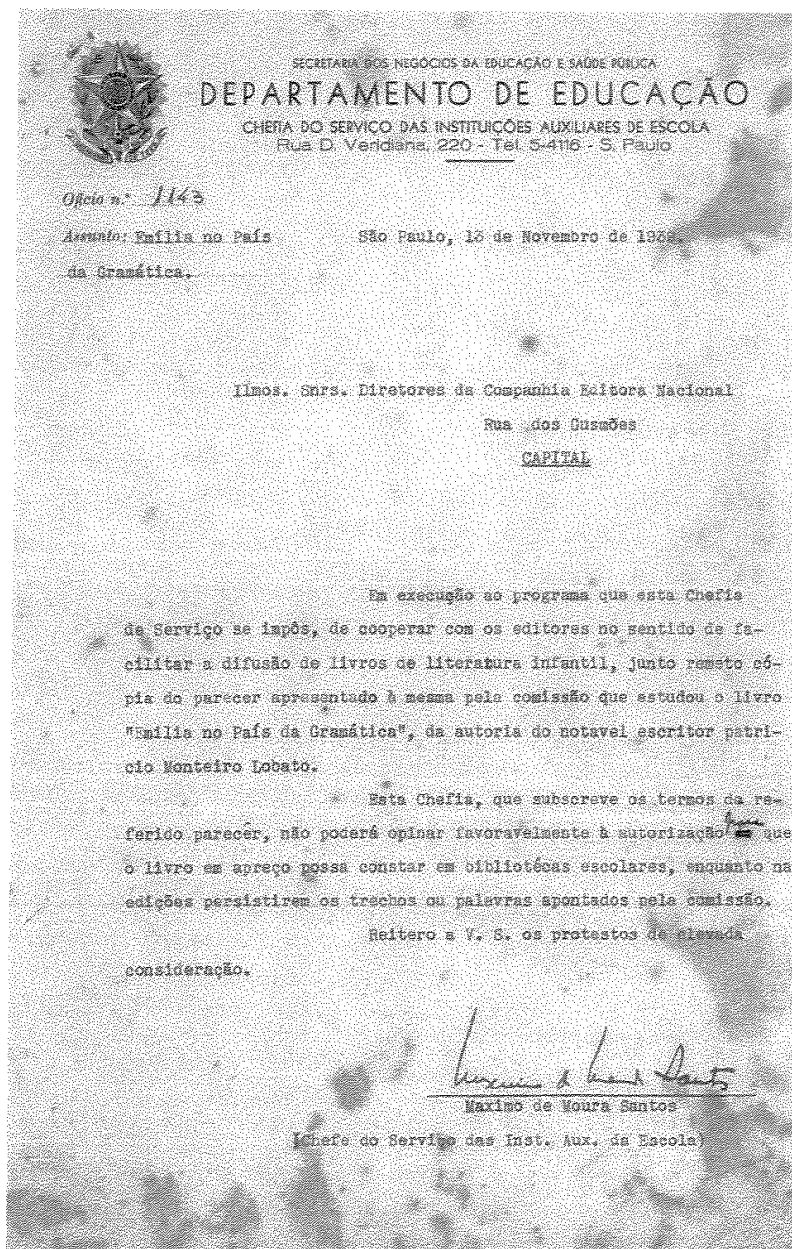
Exm.º Snr.
Dr. Monteiro Lobato.
Comp. Editora Nacional.
Rua dos Gusmões 24/30.
SÃO PAULO

Tenho a honra de transmitir-lhe o voto de louvor, aprovado a 2 do corrente, pelo livro recentemente publicado "Emília no país da Gramática" - livro que vem prestar à educação um concurso dos mais valiosos.

Aproveito a oportunidade para juntar às congratulações da Associação Brasileira de Educação, minhas

cordiais saudações

Marina Ribeiro Corimbaba
Secretária Geral



Parecer do Departamento de Educação de S. Paulo. 13.11.1939. Fundo Monteiro Lobato. CEDAE/IEL/Unicamp.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CHEFIA DO SERVIÇO DAS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA

Rua D. Veridiana, 220 - Tel 5-4116 - S. Paulo

Ofício n.o:1143

Assunto: Emília no país
da Gramática

São Paulo, 13 de novembro de 1939.

Ilmos. Snrs. Diretores da Companhia Editora Nacional
Rua dos Gusmões

CAPITAL

Em execução ao programa que esta Chefia de Serviço se impôs, de cooperar com os editores no sentido de facilitar a difusão dos livros de literatura infantil, junto remeto cópia do parecer apresentado à mesma pela comissão que estudou o livro "Emília no país da Gramática", da autoria do notável escritor pátrio Monteiro Lobato.

Esta Chefia, que subscreve os termos do referido parecer, não poderá opinar favoravelmente à autorização para que o livro em apreço possa constar de bibliotecas escolares, enquanto nas edições persistirem os trechos ou palavras apontados pela comissão.

Reitero a V.S. os protestos de levada
consideração

Máximo de Moura Santos

(Chefe do Serviço das Inst. Aux. da Escola)¹

Monteiro Lobato: épocas e lugares em que viveu

Época				Local
1	aos	16	anos	Taubaté
16	aos	22	anos	São Paulo
23	aos	26	anos	Taubaté
27	aos	29	anos	Areias
30	aos	36	anos	Fazenda Buquira
37	aos	43	anos	São Paulo
44	aos	45	anos	Rio de Janeiro
46	aos	51	anos	New York
52	aos	63	anos	São Paulo
63	aos	64	anos	Buenos Aires
64	aos	66	anos	São Paulo

Pseudônimos que utilizava

Yewsky	Marcos Twein
Lobatoyewsky	Nero de Aguiar
Helio Bruma	Vieira Lion
Guy d'Hã	She
Enoch Vila Lobos	Oswaldo Oscarino
Rondanto Cor-de-Rosa	Yan Sada Yaco
Manoel de Souza	B. do Pinho
Pascalon, o engraçado	Olga de Lima
Antão de Magalhães	F. H. Rangel
Ed Schelling	Bartolo
Josben	Nhô Dito
Gustavo Lannes	