



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

SONIA RENATA RODRIGUES

**DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE
ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS**

**CUIABÁ-MT
2019**

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

SONIA RENATA RODRIGUES

**DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE
ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS**

**CUIABÁ-MT
2019**

SONIA RENATA RODRIGUES

**DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE
ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagem na área de Concentração de Estudos Linguísticos.

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

**Cuiabá-MT
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696d Rodrigues, Sonia Renata.
DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM
SISTEMAS DE ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS
PARTICULARES E PÚBLICAS / Sonia Renata Rodrigues. -- 2019
220 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Inês Pagliarini Cox.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Apostilas. 2. Discurso. 3. Língua Portuguesa. 4. Polêmica. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



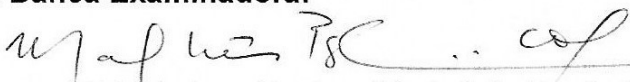
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367, - Boa Esperança - CEP: 78060900 - CUIABÁ/MT.
Tel.: (65) 3615-8402 - Email: secretariailufmt@gmail.com

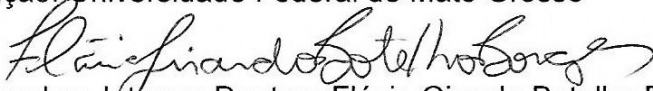
FOLHA DE APROVAÇÃO

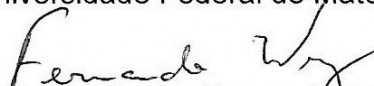
TÍTULO: " DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS".

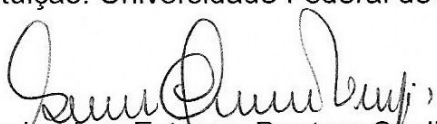
AUTORA: Sonia Renata Rodrigues
Tese defendida e aprovada em 29 de julho de 2019.

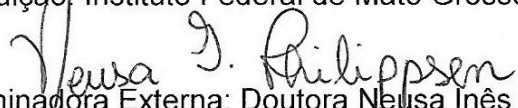
Composição da Banca Examinadora:


Presidente da Banca / Orientadora: Doutora Maria Inês Pagliarini Cox
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso


Examinadora Interna: Doutora Flávia Girardo Botelho Borges
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso


Examinador Interno: Doutor Fernando Zolin Vesz
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso


Examinadora Externa: Doutora Sueli Correia Lemes Valezi
Instituição: Instituto Federal de Mato Grosso


Examinadora Externa: Doutora Neusa Inês Philippsen
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Examinador Suplente: Elias Alves de Andrade
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Suplente: Doutora Marilena Inácio de Souza
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho
aos meus pais Alice e Leonel.
Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu adjutor e fiel amigo.

À Professora Dra. Maria Inês Pagliarini Cox, minha orientadora, pela dedicação e empenho na construção desta pesquisa e por ter me iniciado, desde os tempos da graduação, nos estudos de análise de discurso. Trabalhar ao seu lado foi um fator de crescimento não somente intelectual, mas também humano.

Aos professores Dra. Neusa Inês Philippsen, Dra. Sueli Correia Lemes Valezi, Dra. Flávia Girardo Botelho Borges e Dr. Fernando Zolin-Vesz por todas as sugestões, comentários e indicações bibliográficas feitas no Exame de Qualificação.

À Universidade Federal de Mato Grosso e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem pelas aulas brilhantes. Foi edificante aprender com todos vocês!

À Secretaria de Educação do estado de Mato de Grosso pelo apoio à nossa formação contínua através da concessão da licença para qualificação profissional. Investir na formação docente é investir no Brasil!

Aos professores e funcionários da Escola Estadual Professora Elizabeth Maria Bastos Mineiro, pelo apoio e incentivo para a realização do doutorado.

Aos meus familiares pelo ânimo e companhia. Sou infinitamente grata por tê-los sempre por perto tanto nos momentos de alegria quanto nas horas de dificuldade!

Agradeço aos colegas de mestrado e doutorado com quem dividi minhas inquietações.

Enfim, agradeço a todos que me incentivaram e torceram pela realização desta Pós-Graduação.

DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE ENSINO ADOTADOS POR ESCOLAS PARTICULARES E PÚBLICAS

Resumo: Este estudo, inscrito no campo das Letras, mais precisamente, no espaço polêmico formado pelo discurso gramatical (DG) e pelo discurso linguístico (DL), teve por objeto os modos de significar a língua portuguesa postos em circulação em apostilas de sistemas de ensino criados pelo Grupo Positivo para alunos do fundamental II. O *corpus* foi constituído a partir do arquivo de apostilas de dois sistemas: Sistema de Ensino Positivo (adotado em escola particular) e Sistema de Ensino Aprende Brasil (adotado em escola pública), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos PCNs que oficializaram a mudança do paradigma de ensino assentado na tradição gramatical para o paradigma de ensino assentado em conhecimentos produzidos pela linguística, sobremaneira, pela sociolinguística. Os dois sistemas são usados em escolas de Mato Grosso. O estudo teve por objetivo geral: apreender as posições discursivas acerca da heterogeneidade linguística do português atualizadas em formulações presentes em apostilas direcionadas a alunos do ensino fundamental II de escolas particulares e públicas e, por objetivos específicos: (i) destrinçar o jogo das posições discursivas enredadas no interdiscurso constitutivo dos enunciados que dizem da língua portuguesa nas apostilas tomadas como objeto de estudo; (ii) compreender se as imagens que se fazem da clientela da escola particular, por um lado, e da escola pública, por outro, presidem a produção do material didático apostilado usado em aulas de língua portuguesa; (iii) discutir o paradigma de educação linguística reiterado pelo estudo da língua portuguesa por meio das apostilas de tais sistemas de ensino. A leitura comparativa do *corpus* foi orientada por noções clássicas da análise de discurso francesa: discurso, formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva, sujeito e polêmica. A análise revelou que os dois sistemas, quando se dirigem aos professores, aderem “estritamente” ao paradigma oficializado pelos PCNs, um paradigma lastreado no DL, mas, que, quando se dirigem aos alunos, retornam ao paradigma lastreado no DG gramatical, embora o façam de uma maneira eufemizada, indiciando um incômodo em ter de dividir o espaço com o DL, um combativo adversário na contemporaneidade.

Palavras-chave: apostilas, discurso, língua portuguesa, polêmica.

DISCOURSES ON THE PORTUGUESE LANGUAGE IN TEACHING SYSTEMS ADOPTED BY PRIVATE AND PUBLIC SCHOOLS

Abstract: This study, in the field of Letters, more precisely, in the polemic space formed by the grammar discourse (GD) and linguistic discourse (LD), aimed at signifying the Portuguese language put into circulation in course booklets created by the Positivo Group for Elementary II students. Thus, the *corpus* was constituted from files of course booklets of two systems: Positive Teaching System (Sistema de Ensino Positivo), adopted in private schools, and Brazil Learning System (Sistema de Ensino Aprende Brasil), adopted in public schools, produced between 2008 and 2012, after Brazilian National Curriculum Parameters (PCNs) implementation, which made official the change of the teaching paradigm based on grammar tradition for the teaching paradigm based on knowledge produced by linguistics, specially, by sociolinguistics. Both systems are used in schools of Mato Grosso. The general objective of the study was to grasp the discursive positions on Portuguese linguistic heterogeneity, updated in formulations present in course booklets addressed to Elementary II students from private and public schools. The specific objectives were: (i) to disentangle what the play of discursive entangled in the interdiscourse utterances say of the Portuguese language used in the course booklets taken as study object; (ii) to understand if the images that are made of the private school clientele, on the one hand, and of the public school, on the other, govern the production of the course booklets didactic material used in Portuguese language classes; (iii) to discuss the linguistic education paradigm reiterated by the study of the Portuguese language through such teaching systems course booklets. The *corpus* comparative reading was guided by classical notions of French discourse analysis: discourse, discursive formation, interdiscourse, discursive memory, subject, polemic and simulacrum. The analysis revealed that both systems, when are directed to teachers, adhere “closely” to the paradigm made official by PCNs, a paradigm backed by the LD, but, when it is directed to students, they return to the paradigm backed by the grammar DG, although it is done in an euphemized way, indicating a discomfort in having to divide the space with the LD, a combative opponent in contemporaneity.

Keywords: course booklets, discourse, Portuguese language, polemics.

LISTA DAS SIGLAS E ABREVIATURAS

AAD-69	Análise Automática do Discurso (1969)
ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
AD	Análise de Discurso
CV	Concordância Verbal
CN	Concordância Nominal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DG	Discurso Gramatical
DL	Discurso Linguístico
E	Enunciado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
F	Formulação
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NAME	Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino
NURC	Norma Urbana Culta
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NP	Norma Popular
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (2006)
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998)
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (1999)
PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (2002)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)
PIRLS	Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAB-RPU	Sistema de Ensino Aprende Brasil-Rede Pública
SEP-RPA	Sistema de Ensino Positivo-Rede Particular
SN	Sintagma Nominal
SU	Sujeito Universal
TIMMS	Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem aforizada do livro didático <i>Por uma vida melhor</i>	76
Figura 2: Imagem projetada do aluno do SEP-RPA e do aluno do SAB-RPU.....	111
Figura 3: Imagem projetada dos alunos do SAB-RPU.....	207
Figura 4: Imagem projetada dos alunos do SEP-RPA.....	207
Figura 5: Imagem representativa de alunos do SAB-RPU.....	219
Figura 6: Imagem representativa de alunos do SAB-RPU.....	219
Figura 7: Imagem representativa de aluno do SEP-RPA.....	220
Figura 8: Imagem representativa de aluno do SEP-RPA.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formações imaginárias sobre o destinador (A) e o destinatário (B).....	67
Quadro 2: Formações imaginárias sobre o referente a partir de A e B.....	67
Quadro 3: Correspondência de formulações entre os dois sistemas.....	93
Quadro 4: Contraponto entre os Discursos Gramatical e Linguístico.....	95
Quadro 5: Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	22
A COMODIFICAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL	22
E SISTEMAS DE ENSINO	
CAPÍTULO II	38
NOÇÕES-CHAVE DA ANÁLISE DE DISCURSO	38
DA VERTENTE FRANCESA	38
2.1 As noções de enunciado e formulação	39
2.2 As noções de discurso, formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva ...	51
2.3 As noções de posição-sujeito, Sujeito-sujeito e forma-sujeito	66
2.4 A noção de discurso polêmico	73
CAPÍTULO III	81
A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO	81
3.1 A noção de arquivo	82
3.2 Da constituição dos <i>corpora</i> a partir do arquivo escolhido.....	86
3.2.1 Sistema de Ensino Positivo – escola particular	89
3.2.2 Sistema de Ensino Aprende Brasil – escola pública	91
3.2.3 Eixos temáticos orientadores da perquirição do arquivo.....	93
3. 3 Perguntas e objetivos da pesquisa	98
CAPÍTULO IV	100
DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA	100
EM SISTEMAS DE ENSINO	100
4.1 Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa.....	100
4.2 Formulações sobre usos orais ou escritos do português não padrão	117
4.2.1 Formulações do SAB-RPU	118
4.2.2 Formulações do SEP-RPA.....	135
4.3 Formulações sobre normas gramaticais prescritivas	156
4.3.1 Formulações do SAB-RPU	157
4.3.2 Formulações do SEP-RPA.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	213
ANEXO A	219

INTRODUÇÃO

Este estudo inscreve-se no campo das Letras, mais precisamente, no espaço polêmico formado pelos discursos gramatical¹ e linguístico², discursos a serem mais detalhadamente caracterizados na seção 3.2.3. Nesse campo de saber, o discurso gramatical normativo reina há milênios, dominando a mentalidade e a prática de incontáveis gerações com o princípio da correção que expurga, como erro, toda sorte de uso linguístico que não coincida com a norma-padrão. Sob o signo desse discurso, espera-se que a língua seja sempre idêntica a si mesma, sempre idêntica à norma escrita, enfim, que ela não varie, não mude. Seu afastamento da origem é intolerável, por isso desqualificado como corrupção da boa língua, como desvio da norma-padrão, como incorreção, como vício de linguagem, como barbarismo etc. O discurso gramatical normativo tão enraizado está no modo ocidental de pensar que é difícil prever o que acontecerá com ele futuramente e até mesmo imaginar como seria o mundo das Letras sem ele, se um dia isso viesse a acontecer.

Ao longo do século XIX, surge e se desenvolve a chamada gramática histórica e comparada, exercitando já uma nova forma de mirar os fatos da língua – a forma descritiva – que seria a marca registrada da linguística *stricto sensu* na virada do século XX. Além da ênfase na postura descritiva, herdada do comparativismo, a chamada linguística moderna, cuja paternidade é atribuída ao genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913), privilegiou a fala como objeto de estudo e não a escrita, de modo a estabelecer as fronteiras que a separavam da gramática tradicional e da filologia.

Saussure ([1916] 1975) observa que, apesar de a palavra escrita ser apenas uma representação da palavra falada, na história do pensamento gramatical essas duas formas de ser da língua se encontram tão misturadas, que a primeira acaba por usurpar o papel principal da segunda. Observa, além disso, que esse hábito leva o falante, invertendo a ordem natural, a se esquecer de que primeiro aprendeu a falar para depois aprender a escrever. Diante dessa constatação, o linguista afirma que “a escrita obscurece a visão da língua; não é um traje, mas um disfarce”. (SAUSSURE, 1975, p. 40). Segundo Saussure (1975), o mais preocupante

¹Embora os termos ‘gramática’ e ‘gramatical’ também façam parte do léxico da linguística *stricto sensu*, neste
² Por discurso linguístico, entendemos aquele que significa a língua como sendo heterogênea, dinâmica, e cujas normas são representativas dos usos reais da língua e apreendidas mediante procedimentos descritivos. No discurso linguístico, a norma é determinada pela frequência do uso e não por modelos consagrados, a norma *é o que é*, e não *o que deve ser*.

nessa inversão de lugar entre a fala e a escrita, promovida pela chamada gramática tradicional, é que quanto mais a escrita se afasta da fala, que é dinâmica (varia e muda incessantemente), mais se reforça a tendência de tomar a forma escrita como base e a forma oral como uma deturpação dessa forma. Para ele, nas línguas com longa tradição literária, “os gramáticos se obstinam em chamar a atenção para a forma escrita [...], como se o signo gráfico fosse a norma”. Além disso, “a tirania da letra vai mais longe ainda; à força de impor-se à massa, influi na língua e a modifica” (SAUSSURE, 1975, p. 40 e 41), quer dizer, a escrita atua como uma força centrípeta de uniformização das línguas.

Saussure não é o único linguista a ressaltar que o estudo de uma língua deve partir da oralidade e não da escrita; ele está em numerosa companhia nesse gesto de ruptura com a gramática tradicional. Afirmam Langacker (1968, p. 58), inspirando-se em Bloomfield (1935, p. 21), que “A língua é fala e competência linguística subjacente à fala. A escrita não é mais que uma representação gráfica secundária da língua”. Robins ([1964] 1977) também é decisivo ao afirmar que “a fala é o único meio universal de comunicação humana em linguagem”, daí sua primazia como objeto da linguística científica. Tais autores amparam o estabelecimento da fala como objeto da linguística em vários argumentos: a) por um período muito longo da história humana, antes da invenção de sistemas de escrita, as línguas eram todas apenas faladas; b) atualmente nem todas as línguas dispõem de sistemas de escrita; c) o estudo abundante de línguas ágrafas, no século XX, por linguistas se fez a partir de registros da fala por meio de transcrições fonéticas ou aparelhos de gravação da voz; d) nas comunidades letradas, a fala precede a escrita na aquisição da linguagem; e) o aprendizado da fala é natural, basta a convivência da criança com falantes de uma comunidade social para que internalize a gramática de sua língua nos primeiros anos de vida; f) para a aquisição da escrita, via de regra, o falante depende de conhecimento prévio da língua falada e de instrução formal.

Ao longo da história da linguística, a radicalidade com que se afirmava a necessidade de se estudar a fala e não a escrita vai se atenuando. Não sem razão, a linguística que, nas primeiras décadas do século XX, criou disciplinas como a fonética e a fonologia, na segunda metade, criou disciplinas como a linguística textual e a análise de discurso para as quais, nas sociedades letradas, a polarização entre o oral e o escrito não se sustenta.

A despeito de a linguística saussureana ter tomado por objeto a palavra falada, naturalmente variável no espaço e no tempo, isso não significou, a princípio, a compreensão da língua como um objeto heterogêneo. Operando com a dicotomia *langue/parole* (língua/fala) e elegendo a descrição da *langue* (língua) como sua tarefa, a linguística mirava a

“descoberta” de um sistema sincronicamente homogêneo, abstraído das variações que ficaram de quarentena na lixeira da *parole* (fala) por meio século, até a guinada pragmática da linguística, momento em que os usos da língua emergem como legítimos objetos de investigação. Por essa ocasião, a linguística se multiplica em várias disciplinas, dentre elas a sociolinguística para a qual variar no espaço e mudar no tempo é o que principalmente define uma língua viva.

A variação e a mudança são os princípios sobre os quais a sociolinguística se erige a partir da década de 1960. Segundo a sociolinguística, a variação é inerente às línguas naturais, convivendo com a estabilidade. Quer dizer, forças centrífugas e forças centrípetas agem incessantemente sobre as línguas, mas esse jogo não faz delas algo caótico. O sistema linguístico, por mais paradoxal que pareça, abriga a heterogeneidade. A heterogeneidade não é aleatória, uma vez que é determinada por variáveis internas e externas. Conforme Mollica (2003, p. 27), “a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais (internas) e sociais (externas)”.

Com o advento da sociolinguística, um outro discurso avulta no campo das Letras, defendendo que toda língua é um conjunto de variedades, que não há certo nem errado na língua, mas diferenças. Nessa perspectiva, desconsiderar os usos variáveis, legitimar apenas a norma-padrão como sinônimo de língua e avaliar todo o excedente como transgressão, é uma questão de preconceito, ou seja, um juízo de valor que não se firma em nenhuma base científica, apenas no peso da tradição e em avaliação de natureza social. Do ponto de vista linguístico, não há, por exemplo, como sustentar que “craro” é mais gramatical do que “claro”, já que as duas formas são possíveis de acordo com o sistema fonológico do português. Contudo, como a forma “craro” predomina entre falantes originários de classes sociais inferiores, com pouca ou nenhuma escolaridade, socializados em meio a culturas predominantemente orais, ela é avaliada negativamente. Por essa postura diante da variação, a sociolinguística, como nenhum outro ramo da linguística, apresentava um potencial para ultrapassar as paredes da academia e alcançar o campo do ensino da língua. E foi efetivamente o que ocorreu. Desde o final da década de 1970, o discurso da sociolinguística começou a penetrar na esfera do ensino de língua materna, polemizando com o discurso da tradição gramatical quanto à forma de significar a heterogeneidade linguística.

Os efeitos dessa polêmica entre o discurso gramatical e o discurso da linguística se estendem para todas as esferas onde a língua circula como objeto de saber. Na esfera educacional, por exemplo, eles afloram em toda parte, principalmente na produção de

materiais didáticos. O ensino da língua portuguesa hoje é um terreno fértil para o estudo dos efeitos dessa polêmica, uma vez que, desde a década de 1990, documentos oficiais, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), têm buscado um alinhamento com o discurso da linguística, no sentido de ensinar a norma-padrão como uma das normas e não como a única norma do português. Se o respeito a toda sorte de diversidade é postulado como um tema transversal pelos PCNs, a escola não pode virar as costas para a diversidade linguística, reiterando a usual prática purista. O engajamento com o discurso da linguística também se faz presente, em sintonia com os PCNs, nos critérios de avaliação de livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), distribuídos gratuitamente pelo MEC a alunos do Ensino Básico da rede pública.

Em nossa dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2010), observamos a presença dessa polêmica em livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD e fornecidos pelo MEC a alunos do Ensino Médio da rede pública mato-grossense. Tomamos duas obras assinadas por autores bem conhecidos pelo público escolar: José de Nicola e Ulisses Infante, representando o discurso gramatical, e Carlos Alberto Faraco, representando o discurso linguístico. Nesta tese, estamos seguindo as pegadas de enunciados linguísticos em circulação em materiais didáticos apostilados, elaborados e publicados pelo Sistema Positivo, destinados ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, em escolas da rede particular e da rede pública de ensino em Mato Grosso. O uso dessa modalidade de material didático tem sido dominante em escolas particulares e, atualmente, vem também ganhando espaço na rede pública de ensino, provavelmente por estar associado ao “bom” desempenho do alunado da rede privada em exames nacionais, ignorados outros condicionantes que possam determinar tais resultados. Hoje o Estado, mais precisamente, as prefeituras são cobiçadas como potenciais clientes pelos grupos empresariais que produzem tais sistemas de ensino.

Apenas o fato de milhões de alunos da rede privada de ensino básico receberem sua educação linguística através de apostilas já seria uma justificativa relevante para a escolha dessa temática como objeto de investigação, mas é principalmente a insistência de tais sistemas de ensino em adentrar na rede pública que nos despertaram a atenção como educadora e pesquisadora. Impossível não nos perguntarmos sobre a razão pela qual prefeituras estão optando por adotar/adquirir apostilas, um material didático que não passa por nenhum crivo de avaliação, quando poderia optar pelos livros distribuídos gratuitamente pelo PNLD que são rigorosamente avaliados por profissionais da área de Letras e Linguística, antes de serem recomendados no catálogo do programa.

Como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino básico do estado de Mato Grosso, nos imaginamos na condição de ter de usar esses tipos de materiais por ingerência de algum secretário de educação ou prefeito, seduzidos pela publicidade das empresas fazedoras/comercializadoras de sistemas de ensino. Colocando-nos no lugar de quem poderia ter que usar apostilas, nos propusemos a analisar como tais materiais didáticos tratam a língua portuguesa: como sinônimo de norma-padrão ou como um conjunto de muitas normas? Ainda que o foco da pesquisa não seja o ensino de língua portuguesa e sim os modos como a língua portuguesa é significada nesses materiais, ao longo do tempo em que nos debruçamos e analisamos o *corpus*, não deixamos um só momento de refletir sobre nossa própria prática em sala de aula. Como resultado disso, o compromisso em proporcionar uma educação pautada no respeito irrestrito à diversidade linguística que antes da pesquisa já era evidente em nossas aulas agora se tornou incondicional.

Nos tempos de graduação em Letras, estagiando como revisora de materiais apostilados, na editora de um grupo particular de ensino, estabelecido na cidade de Cuiabá-MT, tivemos nosso primeiro contato e experiência com esse formato de material didático. Contudo, à época, nossa função era corrigir o que os supostos “autores” faziam e não opinar sobre a sua qualidade, muito menos sobre a concepção de língua que punham em circulação. Agora tendo concluído as etapas de graduação, mestrado e doutorado, aliadas às experiências em sala de aula, é sob o ponto de vista mais solidificado do professor pesquisador que voltamos a nos debruçar sobre esse tipo de material.

Por ser, ainda, o principal material didático usado pelos professores das escolas particulares e, agora rondando a rede pública, esses materiais estão direta ou indiretamente vinculados à formação linguística dos alunos, daí a relevância em deslindar os modos como significam a língua: pelo viés purista, cultivando o preconceito linguístico ou pelo viés pluralista, cultivando o respeito à diversidade? Esperamos que este estudo atinja o público docente e contribua para a sua formação contínua, resultando em maior criticidade na prática cotidiana. Não podemos mais aceitar a condição de consumidores/aplicadores de material didático.

Trata-se de um estudo comparativo, uma vez que os materiais usados na rede particular e pública não são os mesmos. Investigamos se as imagens que se fazem da clientela da escola particular, por um lado, e da escola pública, por outro, se inscrevem semanticamente na produção do material apostilado usado em aulas de língua portuguesa. Focalizamos o diálogo do material com o discurso da linguística, mais precisamente, com o discurso da

sociolinguística, no tocante à concepção de que toda língua é plural, heterogênea e variável, posição que é adotada pelos documentos oficiais, habitualmente ignorados pelos sistemas privados de ensino que parecem viver em um país à parte do Brasil, quando se trata de seguir as orientações curriculares nacionais. Não se trata de um estudo sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, se a gramática deve ser ou não ensinada na sala de aula, se o currículo deve ser nucleado por gêneros discursivos e pelo tripé leitura/produção/análise linguística, se o material é ou não eficiente, etc. Trata-se, sim, dos discursos sobre a língua postos em circulação nas apostilas dos Sistemas de Ensino. Como a língua é aí significada? Que características atribuem à língua: unidade ou diversidade, homogeneidade ou heterogeneidade, permanência ou mudança? O cidadão que estuda a língua portuguesa por meio dessas apostilas será incitado a refletir sobre o preconceito linguístico em relação à diversidade linguística disseminado na sociedade brasileira? Ou esse material será mais uma fonte a alimentar atitudes preconceituosas em relação a variedades estigmatizadas do português?

O discurso da linguística não é um adversário casual do discurso da gramática, não é um saber que eventualmente incomoda, acidentalmente discorda disto ou daquilo, mas que abala a base sobre a qual ele se erigiu, a ponto de poder desestabilizá-lo. O espaço discursivo que ambos dividem é uma rede de interação semântica, marcada pela polêmica, pela “guerra de papel”, em que um não compreende a posição do outro. Essa polêmica age no nível de constituição dos discursos, pois sua forja ocorre nas entranhas do Mesmo, em razão da incompletude que lhe é característica. O discurso gramatical produz um saber que não é a verdade, mas apenas uma interpretação idealizada da língua. E, se é uma interpretação, sempre pode ser outra. As interpretações, por dominantes que sejam, nunca são totalitárias, por isso sempre há as brechas que suscitam novas interpretações. No campo discursivo das Letras, o discurso da linguística se constitui, buscando interpretar aquilo que o discurso da gramática jogava no lixo como não língua, a língua fluida da oralidade. Assim, a polêmica com o discurso da gramática é constitutiva do discurso da linguística. Para além de se manifestar na materialidade linguística, na forma de combate aberto com o adversário, ela está na gênese do próprio discurso da linguística.

Os *corpora* a serem analisados provêm de uma pesquisa de arquivo, como concebida por Foucault ([1969] 2015), Pêcheux ([1982] 2010) e Courtine ([1981] 2014). Em AD, o arquivo representa o conjunto dos múltiplos discursos efetivamente proferidos numa época e que prosseguem através da história. Não foram proferidos originalmente com o propósito de

serem objeto de pesquisa, mas, secundariamente, vêm a sê-lo. O objetivo da análise discursiva da massa documentária de uma época é apreender suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento; é definir os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação. O analista de discurso trabalha com *corpora* de enunciados que podem não coincidir com nenhuma das unidades linguísticas, conhecidas como a palavra, a frase, o texto, etc.

O arquivo, neste estudo, compõe-se de trinta e duas apostilas destinadas ao ensino fundamental II, relativas a dois sistemas de ensino: Sistema de Ensino Positivo (adotado em escola particular) e Sistema de Ensino Aprende Brasil (adotado em escola pública), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos PCNs em nível nacional. Ambos os sistemas são usados em escolas mato-grossenses. O primeiro passo é percorrer o conjunto das apostilas, localizando, selecionando e reunindo formulações acerca dos eixos temáticos, definidos no percurso da pesquisa para imprimir uma certa organização à massa disforme de recortes realizados na primeira ida ao arquivo. O arquivo também inclui documentos oficiais que regem o ensino fundamental II, uma vez que eles devem pautar, supõe-se, a produção de material didático. As formulações que compõem os *corpora* serão uma espécie de portal para o acesso aos enunciados que tanto podem indiciar estabilidade quanto instabilidade dos discursos que interagem no espaço discursivo delimitado. A análise dos *corpora* orienta-se pela análise de discurso francesa cujos estudos se voltam para a “compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, está investido de significância para sujeitos e por sujeitos”. (ORLANDI, 2000, p. 26).

Esta tese está estruturada em quatro capítulos.

No *primeiro* capítulo, “A comodificação do campo educacional e sistemas de ensino”, relembremos a história de criação dos Sistemas de Ensino no Brasil, voltados, primeiro, para os cursinhos pré-vestibulares e logo transformados no *modus operandi* das redes de escolas particulares. Em seguida, focalizamos a expansão desse “produto” para a rede municipal, através de contratos de prestação de serviços ou das chamadas parcerias público-privadas (PPP). Exploramos esse *boom* dos Sistemas de Ensino, que agora chega à rede pública de educação básica, como um fenômeno característico da globalização que Fairclough (2001, p. 247) chama de “comodificação”. Sob o guarda-chuva do capitalismo tardio, tudo se transforma em produtos, serviços, bens, ou seja, em *commodities* a serem comercializadas. Nem a educação está a salvo da comodificação que atinge tudo e todos. A comodificação faz do conhecimento uma mercadoria e do Estado (sobretudo, as prefeituras) um cliente em

potencial para criadores de sistemas de ensino. Optamos por abrir nossa tese com este capítulo porque consideramos que a ‘comodificação’ constitui a ordem discursiva em meio à qual surgem produtos como os sistemas de ensino aqui analisados, comercializados como soluções milagrosas para a crise da educação brasileira. Não nos parece que seja possível falar de material didático apostilado, um produto tão fungível quanto aqueles que compramos em um supermercado, sem inscrevê-lo na ordem da comodificação que atinge todas as esferas de comunicação social, incluindo a da educação escolar e a do ensino de língua portuguesa.

No *segundo* capítulo, “Noções-chave da análise de discurso da vertente francesa”, retomamos algumas noções da AD que serão mobilizadas na leitura dos *corpora*. Para relembrá-las, optamos pela ida a alguns clássicos da disciplina. As noções de enunciado e formulação (seção 1) são tratadas na companhia de Michel Foucault (1969) e Jean-Jacques Courtine (1981); as noções de discurso, formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva (seção 2) são tratadas na companhia de Michel Foucault (1969), Louis Althusser (1971), Michel Pêcheux (1975), Jean-Jacques Courtine (1981) e Dominique Maingueneau (1984); a noção de sujeito (seção 3) é tratada na companhia de Michel Foucault (1969) Louis Althusser (1971), Michel Pêcheux (1975) e Jacques-Marie Émile Lacan ([1955] 1998); a noção de discurso polêmico (seção 4) é tratada principalmente com Dominique Maingueneau (1984). Esse capítulo foi concebido como uma volta aos clássicos da análise de discurso francesa, por isso, optamos por não trazer formulações do nosso *corpus* e sim manter os exemplos trazidos pelos próprios autores lidos ou elaborar exemplos adequados para a compreensão dos conceitos que balizam este estudo.

No *terceiro* capítulo, “A constituição do *corpus* discursivo”, caracterizamos a nossa pesquisa como uma “pesquisa de arquivo”, na companhia de Michel Foucault ([1969] 2015) e outros autores que o seguem. Fazer uma pesquisa de arquivo em AD significa que o pesquisador não se propõe ele mesmo a gerar os textos que lhe servirão de base para extrair o *corpus* discursivo, mas mergulhará em um conjunto de múltiplos discursos proferidos numa época, não com o propósito de ser objeto de pesquisa. Neste estudo, o arquivo compõe-se de trinta e duas apostilas da disciplina língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental II, relativas a dois sistemas de ensino do Grupo Positivo: Sistema de Ensino Positivo (voltado para escolas conveniadas da rede privada) e Sistema de Ensino Aprende Brasil (voltado para escolas conveniadas da rede pública municipal), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos PCNs, pelo Ministério da Educação, em nível nacional. O Capítulo III culmina com as perguntas, os objetivos da pesquisa e eixos temáticos orientadores de análise.

No *quarto* capítulo, “Discursos sobre a língua portuguesa em Sistemas de Ensino”, procedemos à leitura do conjunto de formulações recortadas das apostilas que fazem parte do Sistema de Ensino Positivo e Sistema de Ensino Aprende Brasil. A modo de contornar o caos resultante das incursões pelo arquivo, organizamos as formulações do *corpus* em três eixos temáticos, correspondendo, cada um deles, a uma seção deste capítulo: (seção 4.1) Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa; (seção 4.2) Formulações sobre usos orais ou escritos do português não padrão; (seção 4.3) Formulações sobre normas gramaticais prescritivas. Em nossa análise, buscamos abeirar o interdiscurso, na forma de heterogeneidade mostrada na superfície da formulação, que parece ser a condição atual de interação entre o discurso gramatical e o discurso linguístico no campo das Letras e do ensino de português como língua materna. Sempre que nos parecer necessário, faremos um contraponto entre as formulações de um sistema e outro.

Esperamos, com esta pesquisa, abeirar o posicionamento discursivo difundido pelas apostilas analisadas no sentido de compreender que educação linguística elas proporcionam aos alunos – uma educação que alimenta o preconceito e a discriminação linguística ou uma educação que acolhe a diversidade linguística como um traço próprio do devir histórico das línguas naturais. A realização da pesquisa nos permitirá perceber em que patamar está esse embate, quais ideias têm sido cultivadas a respeito da heterogeneidade do português, quais tipos de enunciados têm sido cristalizados pela tradição gramatical e quais têm se alterado pela convivência tensa com a linguística no mesmo campo discursivo há um século.

CAPÍTULO I

A COMODIFICAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL E SISTEMAS DE ENSINO

É possível afirmar que as apostilas nasceram de mãos dadas com a criação de cursinhos preparatórios para concursos de ingresso em instituições de ensino superior. Desde o seu nascimento, tais cursinhos constituem um setor da educação totalmente ocupado pela iniciativa privada, sem qualquer ingerência ou controle do Estado. Estudos (AMORIM, 2008) apontam que tais cursinhos não datam das décadas de 1960 e 1970, época em que se propagaram e passaram a ser vistos como passaportes para o ingresso em universidades públicas. A Universidade de São Paulo (USP), embora em germinação desde 1827, quando da fundação da Faculdade de Direito, só se torna efetivamente uma universidade em 1934. Prestigiosa desde a sua criação, a USP assoma no horizonte das elites econômica e social do país como uma aposta certa de sucesso profissional, valendo, portanto, o investimento em cursinhos que preparassem seus filhos para disputar as escassas vagas oferecidas por essa universidade pública. Já nessa época, o livro didático dá lugar a apostilas que pretendem condensar, em poucas páginas, o máximo de informação a ser retida/lembrada por ocasião do vestibular. A dupla cursinho-apostila nunca mais deixou de ser um par inseparável e “perfeito”. Contudo, seus dias de glória ainda estavam por vir com a expansão da rede particular de ensino básico³.

Sob o signo do desenvolvimentismo que timbra as duas décadas de regime militar (1964 a 1985), o número de universidades federais e estaduais se expande consideravelmente. Contudo, também se expande a população de pessoas que querem fazer um curso superior para se tornar um profissional liberal ou disputar vagas em concursos públicos para as mais variadas funções. Por isso, além das universidades públicas, um número colossal de faculdades particulares, principalmente as vocacionadas para os cursos de licenciatura, surge em cidades brasileiras de médio e grande porte. Com mais pessoas buscando vagas em universidades, principalmente as públicas, cresce a oferta de cursinhos, que continuam a ser abertos sem qualquer regulamentação. Sem legislação apropriada e fiscalização do MEC, a

³ Hoje o ensino básico compreende os níveis fundamental e médio, mas até a década de 1990 esses níveis eram nomeados como 1º. e 2º. graus. Até o começo da década de 1970, o ensino básico compreendia três níveis: o primário, o ginásial e colegial ou científico.

dupla cursinho-apostila é comercializada pelas empresas como uma mercadoria qualquer, tendo por princípio apenas a lei de oferta e procura com base na lucratividade.

Entre os anos de 1960 e 1990, anos em que o Brasil se consolida como uma nação urbano-industrial, o acesso universal à escola, uma demanda da sociedade como um todo, se torna política pública, afirmada explicitamente em três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei nº 4.024/61 postula no art. 2º que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961); a Lei nº 5.692/71 estabelece no art. 20º que “O ensino de 1º grau (com oito anos de duração) será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971); a Lei nº 9.394/96, em consonância com a Constituição de 1988, preceitua no art. 4º que

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

Afinal, se o Brasil rural pôde conviver muito bem com o analfabetismo, ao Brasil urbano que perseguia o progresso e desejava ingressar no clube dos países desenvolvidos, ele se tornava um obstáculo. Era, pois, necessário universalizar ao menos o ensino fundamental. Cidadãos urbanos dependem de um grau mínimo que seja de letramento.

Esse processo de democratização e universalização do acesso à escola se, por um lado, significa um aumento quantitativo de crianças e jovens atendidos na rede pública de ensino, por outro, significa perda da qualidade. A escola pública, até a década de 1970, era sinônimo de ensino de qualidade. Quem buscava escolas particulares, geralmente colégios confessionais, eram as famílias cujos filhos não eram bem sucedidos na escola pública. Contudo, após a universalização do ensino fundamental, a escola pública vira sinônimo de fracasso escolar, traduzindo-se em evasão, repetência e índices indesejáveis de aproveitamento, quando comparados com os indicadores de outros países.

Diante desse quadro, grupos empresariais que se ocupavam estritamente dos cursinhos pré-universitários vislumbram um rico filão a ser explorado – o do ensino regular. Havia uma população de pais que, descontentes com os resultados da escola pública e, principalmente, com as sucessivas greves de professores, estava pronta para migrar e bancar ensino pago para

seus filhos, desde que isso significasse controle e eficiência. Divisando, pois, a dimensão da crise que atingia a escola pública, alguns cursinhos apostaram na oferta do ensino médio pago, com a promessa de que, em três anos, haveria mais tempo para preparar os alunos para passar pelo estreito funil do vestibular e ingressar numa universidade pública. Depois de abocanhar uma fatia generosa do ensino médio, os grupos empresariais se sentiram alentados a estender seu campo de atuação ao ensino fundamental, transformando-se em sistemas de ensino que cobriam toda a escola básica.

Conforme Lellis (2007), a criação de tais sistemas ocorria em um cenário que favorecia essa investida empresarial. O Brasil, segundo críticos da época, era uma Belíndia, termo que designava a junção de Bélgica e Índia. A Bélgica brasileira era o país das classes mais abastadas que tinham padrão de vida de primeiro mundo, ao passo que a Índia era o Brasil dos pobres e miseráveis cuja renda per capita era semelhante à de países asiáticos e africanos. Destarte, os sistemas de ensino surgem para atender as aspirações do Brasil Belga. Segundo o autor,

O Brasil belga matriculava seus filhos na escola básica privada, depois nos cursinhos e finalmente na universidade pública. O Brasil indiano tinha suas crianças em uma escola pública cuja qualidade havia decaído na mesma proporção em que se expandira nas décadas de 1960 e 1970. Também decaía o *status* e as condições de trabalho do professorado, para que fosse possível suprir a vasta rede pública de ensino. Em consequência, passaram a se formar mestres cada vez menos qualificados, uma vez que a profissão perdeu seus atrativos. (LELLIS, 2007, s/p).

Veja-se o caso do Positivo⁴, criado como cursinho pré-vestibular, em Curitiba, no ano de 1972. Segundo informação disponível no *site* do Positivo, a empreitada educacional do Grupo Positivo começa já com gráfica própria – a Posigraf, com os próprios professores elaborando o material didático, quer dizer, as apostilas. Dois anos depois, em 1974, vislumbrando a oportunidade de expandir a sua metodologia para o ensino médio, o Grupo cria o Colégio Positivo “com a proposta de aprofundar conhecimentos e iniciar mais cedo a preparação dos conteúdos exigidos nos concursos vestibulares”. Cinco anos depois de criar o cursinho pré-vestibular e três anos depois de criar o Colégio Positivo, o Grupo cria o Colégio Positivo Júnior para atender todo o ensino fundamental. Atualmente, o Positivo Júnior atende do infantil ao 9º. ano e, além disso, oferta ensino bilíngue em tempo integral. Porém, a expansão da marca Positivo não para por aí. Em 1979, o Grupo aumenta seu raio de ação, criando o Sistema Positivo de Ensino que é levado para “outras cidades do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, dando início também às atividades da Distribuidora Positivo,

⁴ Informações retiradas do *site*: Disponível em: <<http://www.colegiopositivo.com.br/institucional/historia/>>. Acesso em: 04 de maio de 2018.

atual Editora Positivo, que passou a abastecer escolas de toda a região Sul do Brasil com livros e apostilas”. Como Sistema de Ensino, o Positivo se torna uma espécie de franquias que pode ser adquirida por qualquer instituição de ensino básico, inclusive por escolas públicas. Em 1997, o Sistema Positivo de Ensino foi levado para “escolas japonesas que tinham como alunos os filhos de decasségus”. E, como era de se esperar, em 2004, o Grupo criou o Sistema de Ensino Aprende Brasil, voltado para os estudantes da rede pública. Antes do Positivo, em 1999, o Sistema COC de Educação e Comunicação, cuja origem também é um cursinho pré-vestibular criado por estudantes de medicina da USP de Ribeirão Preto, em 1963, já havia expandido seu raio de atuação para a rede pública de ensino básico, com o Projeto NAME (Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino).

A história desses grupos é muito semelhante, ambos começam como cursinho pré-vestibular e ampliam seu escopo até chegar à rede pública de ensino, ao pressentirem as dificuldades que as prefeituras enfrentariam para cumprir o que determinava a Constituição de 1988 acerca das competências dos governos federal, estadual e municipal na universalização da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. (BRASIL, 1988, artigo 208, item I). De acordo com o texto constitucional, artigo 211, parágrafo 1º, “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Quer dizer, a lei maior cria, pois, a possibilidade da municipalização da educação fundamental, a ser organizada em colaboração com as instâncias federal e estadual. Essa descentralização/municipalização se faz em consonância com a concepção constitucional de nação como uma unidade federada que outorga autonomia aos estados e municípios, incluindo a autonomia para gerir os sistemas de educação.

Esse processo de municipalização da educação é sustentado pela Lei nº 9.394/96 que estabelece em seu artigo 8º que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996). Ambas, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394 de 1996, instituía a municipalização da educação fundamental, abrindo, aos olhos “antenados” das grifes educacionais, um promissor mercado para expandir o comércio dos chamados Sistemas de Ensino – um pacote completo que inclui, além do material didático apostilado impresso e/ou digitalizado, outros recursos e “soluções” para preparar os alunos para os desafios do futuro⁵. A aura de modernidade que envolve tais sistemas e o apelo a tecnologias inovadoras são os principais ingredientes para seduzir as administrações municipais.

⁵ Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/>>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

Essa expansão dos Sistemas de Ensino para a rede municipal, através de contratos de prestação de serviços ou das chamadas parcerias público-privadas (PPP), é um fenômeno característico da globalização que Fairclough (2001, p. 247) chama de comodificação que, sob o guarda-chuva do capitalismo tardio, tudo transforma em produtos, serviços, bens, ou seja, em *commodities* a serem comercializadas. Nem mesmo a água, recurso básico à sobrevivência, ou o sagrado escapam dos tentáculos da comodificação. Segundo Fairclough (2001),

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Na mesma linha de Fairclough (2001), Beck e Cunha (2017, p. 141) retomam os termos McDonaldização (RITZER, 1983) e Disneyização (BRYMAN, 1999) para se referir à comodificação da esfera educacional. Beck e Cunha retomam também o termo “Feirão da educação”, proposto por Brandão (2003), para se referir à comodificação do conhecimento e do discurso educacional. A comodificação atinge todas as esferas da vida social, para além da produção e consumo de bens tangíveis e das atividades mercadológicas comuns e necessárias à subsistência humana. Tudo é transformado em produto, tudo passa a ter um preço, até mesmo o conhecimento, a ciência, a cultura, a educação, etc. A comodificação transforma conhecimento em mercadoria e o Estado em cliente, certamente o mais cobiçado dos clientes para editoras de livros didáticos e criadores de sistemas de ensino.

Segundo Beck e Cunha (2017, p. 141), atraídos por estratégias de *marketing*, “os alunos passam, cada vez mais, à condição de consumidores que compram educação e esta [...] a ser um produto cujos “atributos” são comunicados através de anúncios publicitários”. Fairclough (2001) já havia apontado o avanço da comodificação sobre as ordens do discurso. O autor vê “a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Ele dá como exemplo de comodificação generalizada o discurso educacional contemporâneo, tanto pela apropriação do léxico do discurso mercadológico quanto do gênero discursivo publicidade.

Uma exemplificação de como o setor privado explora a ideia do “fracasso” da escola pública para vender seus produtos pode ser mostrada por meio da formulação seguinte, extraída do *site* do Sistema de Ensino Aprende Brasil – a ramificação da Editora Positivo criada para atender as escolas públicas municipais com vários produtos e serviços

educacionais. Trata-se de uma formulação (F1) apresentada na página que abre o *site*, como resposta ao primeiro item da barra superior – *Por que seu município precisa*, com a casa do objeto indireto (a ser preenchido pelo leitor com o complemento verbal “do Sistema de Ensino Aprende Brasil”) deixada vazia:

F1 - Aprende Brasil. Uma parceria que dá resultado.

O nível da qualidade de vida em um município começa pela educação. Pensando nisso, a Editora Positivo desenvolveu o Sistema de Ensino Aprende Brasil.

O Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de *soluções* para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, também em versão digital, Assessoria Pedagógica, Aprende Brasil On – plataforma virtual de aprendizagem e sistemas de avaliação – hábil e de gestão – SIMEB.

O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar.

SEUS ALUNOS CONQUISTAM MAIS OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO⁶. (Grifo nosso).

Muitos aspectos dessa formulação indiciam o processo de comodificação do discurso educacional, porém apenas dois serão aqui comentados. Primeiro, nele é inegável a colonização da informação pela persuasão, ou seja, do discurso informativo pelo discurso publicitário. Como o público-alvo dessa formulação, possíveis compradores do Sistema Aprende Brasil, são dirigentes ligados ao governo municipal (prefeitos, secretários de educação, etc.), os produtores constroem deles uma imagem positiva: eles são tomados como dirigentes que se preocupam com a qualidade de vida da população de seu município, que querem fazer de seu município um Brasil belga. E é para eles que o Grupo Positivo produziu o Sistema. É como se fosse um produto encomendado, como sugere o excerto seguinte: “O Aprende Brasil é um conjunto específico de *soluções* para a rede de ensino pública”. Assim, como afirma Fairclough (2001, p. 259), “produtor, produto e consumidor são reunidos como co-participantes em um estilo de vida, uma comunidade de consumo que a publicidade constrói e simula”. Simula-se uma cumplicidade entre produtor e consumidor.

O segundo aspecto é a lexicalização dos termos do discurso educacional pelo discurso mercadológico. Destaca-se aqui o termo “soluções”, usado hiperonimicamente para abarcar os

⁶ Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

termos correntes “produtos e serviços”, com a vantagem de ele ser uma promessa de resolução do complexo problema do fracasso escolar. Sabe-se que o “fracasso escolar” tem suas raízes em mazelas sociais profundas que remontam à colonização e dificilmente poderia ser “solucionado” com a aquisição de produtos/serviços do Sistema de Ensino Aprende Brasil, mas faz parte da linguagem publicitária vender seu produto como se fosse um produto milagroso, um produto capaz de resolver qualquer problema.

Vezes há em que o mimetismo do discurso publicitário chega a ser assustador, como no último item da barra de rolagem da página de abertura do *site*, nomeado *Solicite agora*. Clicando nesse item, o leitor se depara com a formulação 2 (F2) cuja função conativa, recorrendo fartamente a formas verbais no modo imperativo, é usada para interpelar, não os gestores escolares, mas os gestores municipais para adquirir o produto:

F2 – Aprende Brasil. Adote para o seu município.

Saiba mais, tire suas dúvidas e *adquira este produto*.

Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores⁷. (Grifo nosso).

Nela, o Sistema de Ensino Aprende Brasil é vendido não como um *conjunto específico de soluções*, mas sim como um *produto*, sem meias palavras, sem eufemismos ou hipérboles. Por acaso, trata-se de um sistema de ensino, mas F2 serve para vender qualquer produto. Aliás, o termo ‘consultor’ é também usado para designar revendedor de qualquer produto que é oferecido diretamente ao consumidor, sem exposição em lojas. Por exemplo, revendedores de produtos Avon, Natura, Hinode, Mary Kay, Herbalife, dentre outros do gênero, são também chamados de “consultores”. É possível fazer uma paródia de F2, sem nada soar estranho, nos seguintes termos:

FII – Hinode. Adote em seu dia a dia.

Saiba mais, tire suas dúvidas e *adquira este produto*.

Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores.

Quanto maior é o valor-signo de uma mercadoria (BECK e CUNHA, 2017, p. 139), tanto maior é o desejo de consumi-la. Por que vender um simples *produto* se se pode vender uma *solução*? Afinal, não é este o anseio da sociedade e principalmente das administrações municipais: *solucionar* o problema do fracasso da escola pública? Os bons índices auferidos em exames internacionais, nacionais e estaduais de avaliação da qualidade de ensino são

⁷ Disponível em : <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/>>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

sempre comemorados pelos governos municipais como conquista de sua gestão/administração. Como os municípios têm autonomia para administrar o ensino fundamental, podem até, abrindo mão dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), optar pela adoção de tais sistemas de ensino, mesmo tendo de arcar com os custos significativos dessa decisão. Afinal, sob o argumento de que a educação de qualidade não pode ser um privilégio dos filhos dos ricos, “os prefeitos aproveitam para alimentar o *marketing* político”. (LELLIS, 2007, s/p).

Também o slogan do Sistema NAME (Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino), criado pelo Grupo COC, para atender ao setor público de educação, assume o tom do discurso publicitário: “NAME, **mais** que uma linha de ensino”⁸. (Grifo nosso). No mercado educacional, não basta o sistema ser uma linha de ensino, é preciso ser “mais”, é preciso ser mais do que o da grife concorrente; é preciso apresentar algo que gere no consumidor um mais que desejo, uma necessidade imperiosa de consumir o produto. Contudo, as estratégias de *marketing* das marcas educacionais não exploram apenas a supervalorização de seus produtos; elas também procuram “parecer” atualizadas quanto aos princípios que regem a educação básica pública, incorporando termos e expressões usados em documentos oficiais, como LDB, PCN, OCEM, etc. Por exemplo, no *site* do Sistema de Ensino Aprende Brasil, lê-se no item *Visão Geral* a formulação 3 (F3):

F3. Um sistema de ensino que oferece *oportunidades iguais, inclusão digital e, principalmente, uma formação capaz de desenvolver plenamente as potencialidades dos alunos* das redes municipal e estadual, preparando-os para o *exercício da cidadania*⁹. (Grifo nosso).

Os termos *igualdade, inclusão e exercício da cidadania* são signos de pertencimento¹⁰ (MAINGUENEAU, 2008a), no sentido de que eles se remetem ao discurso educacional contemporâneo, com ele se identificam. Tais termos fazem parte do léxico empregado nos documentos oficiais que passam a reger a educação pública, após a promulgação da Constituição Cidadã em 1988. Note-se, em um trecho extraído das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a presença desses termos:

⁸ Disponível em: <<https://www.netname.com.br/>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

⁹ Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/aprende-brasil/>>. Acesso em: 19 de abr. de 2018.

¹⁰ Sobre o estatuto de signos de pertencimento, Maingueneau (2008a, p. 81) declara que “seria errado pensar que, em um discurso, as palavras não são empregadas a não ser em razão de suas virtualidades de sentido em língua. [...] Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo”.

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios: I – *igualdade* de condições para o acesso, *inclusão*, permanência e sucesso na escola; [...] A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de *exercer em plenitude o direito à cidadania*. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (Grifo nosso). (BRASIL, 2013, p.17).

Usar tais signos, típicos do discurso educacional governamental contemporâneo, é uma forma de seduzir potenciais consumidores dos sistemas de ensino pertencentes à rede pública municipal, partidária das bandeiras da igualdade de direitos, inclusão social e exercício da cidadania. Enquanto para a clientela da rede particular de ensino, a alusão a tais signos/temas soa não só dispensável, como também impertinente, pois desigualdade, exclusão e hierarquia socioeconômica são consideradas condições naturais do indivíduo e não produzidas historicamente, para a clientela da rede pública a incorporação dessa tópica é indispensável. Assim, no que diz respeito à adesão aos signos de pertencimento, o discurso dos sistemas de ensino calha perfeitamente com o que Maingueneau (2008a, p. 84) afirma: “todo discurso que quer ser aceito é obrigado a se impor determinado número de temas”.

Explorando o fracasso do ensino público, os grupos empresariais que vendem sistemas de ensino ao mercado educacional não só se mantêm como se expandem. Contra a ideia cristalizada do fracasso, apresentam a mística do sucesso, da eficiência e da segurança de quem sabe como proceder para levar um estudante a uma boa universidade. Em *outdoors* estampam imagens de crianças e jovens bem nutridos, felizes, vestidos com uniformes que exibem as logomarcas dos sistemas, empunhando materiais didáticos ou, de cabeças raspadas, comemorando a aprovação em exames vestibulares. Uma aprovação em medicina numa universidade pública, principalmente se for um primeiro lugar, é explorada e espetacularizada como uma espécie de troféu exibido por vencedores. Contrastando com essa imagem de sucesso, a escola pública, quando é exposta na mídia, aparece como cenário de descaso da administração pública, violência entre alunos e contra professores, escândalos envolvendo gestores e empresários em desvios de verbas destinadas à aquisição da merenda escolar e/ou uniformes, infraestrutura precária, baixos salários dos profissionais, greves intermináveis, etc.

Tema frequente em jornais de grande circulação é o desempenho sofrível de crianças e jovens brasileiros em testes internacionais, como PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos), TIMMS (Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência) e

PIRLS (Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura). No *ranking* divulgado em 2017, elaborado com base em dados divulgados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a partir da aplicação dos testes acima mencionados para alunos do 5º. ao 9º. ano do ensino fundamental, o Brasil é o penúltimo numa lista de 40 países.

O relatório da OCDE¹¹ revela que, apesar desse resultado ruim, o Brasil investe na educação um percentual acima da média dos países membros da organização. Enquanto o Brasil gasta 16, 2% dos recursos públicos com o setor educacional, ficando ranqueado em sexto lugar nesse quesito, países como Coreia do Sul (14,5%), Suíça (13,9%), Dinamarca (13,5%) e Noruega (13%) gastam um percentual menor¹². Contudo, há uma distribuição perversa desse percentual pelos níveis de ensino: a cada aluno da escola básica (níveis fundamental e médio), o Brasil destina anualmente cerca de US\$ 3,8 mil dólares, ao passo que a cada aluno do ensino superior destina US\$ 11,6 mil, ultrapassando países como Coreia do Sul (US\$9,5 mil dólares), Itália (US\$11,5 mil) e República Checa (US\$10,5 mil). De acordo com o relatório da OCDE, entre os países filiados à organização, a média anual de gasto com cada aluno do 1º. ciclo do ensino fundamental é de US\$ 8,7 mil e com alunos do 5º. ao 9º. ano do ensino fundamental e do ensino médio é de US\$ 10,5 mil, ou seja, 176% a mais do que o Brasil.

Boa parte do investimento brasileiro em educação básica é destinado à aquisição e distribuição de livros didáticos gratuitos. Segundo dados do INEP¹³, a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7 mil). De acordo com informações do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)¹⁴, os gastos totais em aquisição de livros didáticos para os alunos da educação básica em 2017 foi de R\$1.295.910.769,73 bilhões de reais. O total de alunos do ensino fundamental e médio contemplados com as obras foi de 52.003.011, tendo sido adquiridos um total de 271.092.401 exemplares de obras.

Esse enorme mercado consumidor é uma verdadeira galinha dos ovos de ouro aos olhos das editoras de livros didáticos e paradidáticos, já que na cultura escolar brasileira eles

¹¹ Disponível em < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41236052>>. Acesso em 06 de maio de 2018.

¹² Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/brasil-gasta-16-do-orcamento-com-educacao---mais-do-que-a-noruega-851b9v5o4av1rrmhelktietpc>>. Acesso em: 20 de abr. de 2018.

¹³ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_e_scolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 02 de abr. de 2018.

ainda são vistos como indispensáveis pelos profissionais que atuam na educação básica pública, para suprir a escassez de material disponível nas escolas. Não raro, o livro didático é o único material bibliográfico de que o aluno e mesmo o professor dispõem para suas aulas. Em vista disso, as grandes editoras do país disputam a indicação de suas obras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), condição para figurar no catálogo que serve de base para a escolha dos professores/escolas.

O PNLD atual é resultado de um longo processo de mudanças e tentativas de aperfeiçoamento da política de distribuição do livro didático aos alunos da escola pública. Este processo se iniciou em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), incumbido de legislar sobre as políticas públicas orientadas para o livro didático. Não será feita aqui uma revisão cronológica de todas as mudanças pelas quais o programa passou até chegar ao PNLD, em 1985. Na primeira metade da década de 1990, ressentia-se de uma avaliação da qualidade dos livros adquiridos e distribuídos pelo Ministério de Educação. Até então, os livros didáticos eram escolhidos pelos professores e comprados pelo governo federal com a verba do FNDE, sem levar em conta sua qualidade pedagógica e/ou adequação ao projeto das escolas. Assim, concomitantemente com o lançamento de documentos oficiais (PCNEF, PCNEM, PCNs+ e OCEM) que passam a orientar a definição dos currículos em nível nacional, estadual e municipal, o Ministério da Educação implementou, uma vez mais, mudanças no PNLD para colocá-lo em sintonia com os novos tempos da educação pública brasileira.

No ano de 1995, institui-se a avaliação pedagógica sistemática dos livros didáticos do ensino fundamental. Em 1996, ocorre o primeiro processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. O livro passa a ser visto como “um elemento auxiliar à prática docente e um dos instrumentos determinantes da formação intelectual e cultural dos alunos”. (BRANDÃO CAMPOS, 2007, p. 12). A avaliação, coordenada pelo Ministério, é realizada por especialistas das áreas de conhecimento referentes às obras. O processo completo envolve várias etapas, até a produção do Guia de Livros Didáticos, contendo resenhas das obras recomendadas:

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

buscam oferecer, para a escolha dos professores, obras sem erros conceituais, inconsistência metodológica e abordagens prejudiciais ao exercício da cidadania. Além desses critérios gerais, cada área possui critérios específicos. (BRANDÃO CAMPOS, 2007, p. 12).

Os editais explicitam detalhadamente os princípios e critérios mediante os quais as obras serão analisadas, na tentativa de levar o mercado editorial a produzir obras afinadas com o novo paradigma de ensino de português, oficializado por documentos como PCNEF, PCNEM, PCNEM + e OCEM. A incoerência com o novo paradigma pode resultar na exclusão das obras/coleções de livros didáticos do Guia do PNLD. O respeito a toda sorte de diversidade – étnica, linguística, cultural, social, religiosa, de gênero, de orientação sexual, etc. – bem como solidez conceitual e atualização da área de conhecimento são condições para uma obra/coleção ser incluída no Guia, que é constituído por resenhas descritivas por meio das quais os professores escolhem o livro que querem adotar.

O mercado educacional em que as editoras de livros didáticos reinavam sozinhas é hoje também disputado por sistemas de ensino originados dos antigos cursinhos pré-vestibulares (Positivo, COC, Objetivo, etc.) e implantados, há mais de trinta anos, na rede particular. Os grupos empresariais que criaram os sistemas para a rede privada viram na municipalização do ensino fundamental, viabilizada pela LDB 9394/96, uma oportunidade ímpar para expandir seus negócios para o maior quinhão do mercado educacional. De acordo com dados do INEP¹⁵, os municípios congregam cerca de 2/3 das escolas da rede de educação básica do país (114,7 mil). Diante desse número, fica fácil entender o porquê do interesse dos grupos empresariais em introduzir os sistemas de ensino na rede municipal.

Além disso, gestores de cidades menores, com orçamentos anuais modestos, são mais suscetíveis às pressões governamentais para cumprir metas e aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro), uma vez que indicadores positivos significam mais recursos para a educação de sua cidade. Assim, preocupados com a melhoria dos tais indicadores, eles se deixam facilmente persuadir pelo argumento da qualidade de ensino que embala as estratégias de *marketing* de tais grupos que entram na disputa com as editoras de livros didáticos. E é por uma fatia do imenso mercado educacional, constituído pela escola básica pública, que os sistemas de ensino entram com gana na disputa com as editoras.

¹⁵Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2018.

Eles se apresentam como portadores da solução para o fracasso escolar – um sistema de ensino pensado especificamente para a “clientela” da escola pública. Esse sistema costuma incluir, além das famigeradas apostilas integradas (impressas e agora também em versão digital), cursos de qualificação presenciais e *online*, assessoria pedagógica, acompanhamento pedagógico *online* 24 horas, sistemas de monitoramento e avaliação, materiais multimídia de última geração, ou seja, recursos tecnológicos que reverberam um halo de “modernidade” e “desenvolvimento”, confundidos com “qualidade de ensino”.

Contudo, a investida dos sistemas de ensino em direção à rede municipal de ensino não se faz sem resistência. Siqueira (2007) refere-se a uma

[...] objeção fundamental contra a adoção de ensino apostilado em toda uma rede escolar [...] é que uma única filosofia e um único padrão de material didático reduzem o debate pedagógico drasticamente: o trabalho de pensar a educação restringe-se à empresa fornecedora de material; os professores tornam-se simples reprodutores de coisas elaboradas previamente por profissionais fora da realidade concreta de suas escolas. [...] Qualidade de ensino não é um “produto” que possa ser vendido separadamente de bons professores e boas condições de trabalho para o docente. (SIQUEIRA, 2007, p. 9).

A adoção de sistemas de ensino pela rede pública não é vista com bons olhos por pesquisadores da área de educação por reduzirem a zero a autonomia do professor, bitolarem sua forma de pensar e o alienarem da condução de sua própria prática. Como aplicadores de sistemas, professores são transformados em meros reprodutores de um *script* alheio, produzido sem a sua participação. Se os livros didáticos já vinham sendo criticados por avançarem, em certa medida, sobre a autonomia do professor, com os sistemas de ensino essa questão é levada à sua quintessência. Enquanto certa margem de autonomia é garantida ao professor da escola pública na adoção de um livro didático, uma vez que é dado a ele, juntamente com o coletivo da escola, escolher ou não uma das obras constantes do Guia, na adoção de um sistema de ensino, ele fica completamente alijado do processo – recebe um pacote pronto. Enquanto um livro didático pode ser usado com flexibilidade em atenção às demandas e ao ritmo da turma, um sistema de ensino engessa totalmente a dinâmica pedagógica, por se configurar como uma agenda fechada de conteúdos curriculares planejada para ser executada em um número de aulas pré-determinado.

De praxe, nos sistemas de ensino, o aluno recebe uma apostila a cada bimestre. Essa apostila deve ser esgotada completamente no prazo estipulado, porque depois dela segue-se uma prova, que não é preparada pelo professor, e sim faz parte do pacote. Quem dita o ritmo da agenda escolar não é o professor com os alunos e sim o Sistema. Se o professor não

repassar todos os conteúdos do bimestre, os alunos podem ser prejudicados na avaliação, uma vez que ela avalia não o que foi efetivamente trabalhado em sala, mas o que consta da apostila do bimestre. Assim, quando o planejado e o executado precisam coincidir *ipsis litteris*, a despeito das variáveis contextuais e individuais, o totalitarismo passa a rondar a esfera escolar, colocando em risco os ideais de liberdade e autonomia tão caros às democracias contemporâneas.

Em artigo irônico, nomeado *Satanás Apostilado?*, publicado na revista *Veja* (número 2022, 20/8/2007), Cláudio Moura Castro, colunista da revista e diretor da rede Pitágoras à época, responde, derrisoriamente, àqueles que os chamam de “apostiladores”: as redes são desejadas pelas escolas porque “operariam como uma secretaria de educação, cuja missão é apoiar escolas. Preenchem um vácuo”. Quer dizer, é na ausência e inoperância das secretarias de educação municipais que as redes de ensino passam a ser vistas como uma solução para o fracasso da escola pública. Essa solução milagrosa, segundo o articulista, inclui: estruturação do ensino (o passo a passo), integração curricular, formação de professores, conexão com o mundo e avaliação de desempenho de alunos e professores. Depois de apresentar indicadores favoráveis à implantação das redes em escolas particulares e públicas, sem abrir mão de sua peculiar ironia, Moura e Castro assim dispara sua flechada final: “há claros indícios de que os ‘apostiladores’ criaram uma solução brasileira de grandes méritos e originalidade. Inovação única no mundo, já se cogita a sua exportação.”

Os argumentos do diretor da rede Pitágoras, contudo, não são plausíveis o suficiente para neutralizar a crítica de que os sistemas de ensino alienam o professor da condução de seu trabalho. O professor passa a atuar como um operário na linha de montagem, a quem cabe fazer os gestos precisos para a obtenção de um produto padrão. Conforme Lellis (2007, s/p), “à medida que se retiram dos docentes as possibilidades criativas e as responsabilidades da profissão, mais se reduz a educação a simples instrução e menos se pode esperar dos alunos assim formados”.

A alienação do professor, o engessamento da rotina/tempo escolar e a redução de sua autonomia em sala de aula são os problemas mais destacados pelos críticos da implantação dos sistemas de ensino tanto na rede privada quanto na rede pública. Contudo, outro aspecto comumente lembrado é a superficialidade no tratamento dos conteúdos que constam das apostilas. Geralmente, são baseados em compilações de livros didáticos que, por sua vez, já eram compilações de estudos de referência. Com isso, a abordagem dos conteúdos vai ficando cada vez mais rasa. O fazedor de apostila, diferentemente do autor de livro didático, nem

costuma figurar como autor da obra produzida. Embora algumas dessas apostilas tragam, na ficha catalográfica, o nome de seus elaboradores, o direito autoral é do sistema de ensino. Isso não ocorre na produção de livros didáticos, pois, apesar de apoiada por uma equipe editorial, os autores se responsabilizam como tais. Enquanto os livros didáticos são assinados por autor(es), os sistemas de ensino são identificados pela grife do grupo empresarial. E a autoria, no caso da escolha do livro didático por meio do Guia de resenhas divulgado pelo MEC, muito mais do que a editora, funciona como uma alternativa para o professor que opta por nomes conhecidos no meio educacional.

A ABRALE (Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos) nunca discutiu abertamente a questão da ausência de autoria nas apostilas dos sistemas, porque ela congrega autores que trabalham tanto para editoras (na condição de autores) quanto para os sistemas (na condição de compiladores). Entretanto, a ABRALE tem assumido posições que ultrapassam o interesse imediato dos autores e se comprometem com a qualidade da educação brasileira como um todo. Nesse sentido, a entidade se vê na obrigação de sinalizar os aspectos negativos decorrentes da adoção dos sistemas de ensino pela rede pública:

- (1) Padroniza-se o ensino, deixa-se de contemplar as diferentes realidades das escolas e dos interesses dos professores, os quais, não podendo escolher o instrumento de trabalho que se adapte a sua maneira de ensinar e a seus alunos, dificilmente serão bem sucedidos [...].
- (2) Os sistemas apostilados custam, no mínimo, dez vezes mais que os livros fornecidos pelo MEC. É fato grave, porque o município gasta verba que deveria ser usada na melhoria das instalações escolares e das condições de trabalho do professor, para oferecer material didático que apenas substitui os livros oferecidos gratuitamente pelo Governo Federal.
- (3) Usa-se um material que pode conter sérios deslizes porque não passou pela avaliação dos especialistas, como é o caso dos livros didáticos distribuídos pelo MEC. A ABRALE defende que todo e qualquer material didático comprado com dinheiro público se submeta à avaliação. (LELLIS, 2007, s/p).

Explorando a ideia cristalizada do fracasso escolar, os sistemas de ensino privados se aproximam da rede pública de ensino vendendo “soluções”, vendendo uma receita “infallível” de como transformar fracasso em sucesso, tudo embalado na atmosfera de eficácia dos cursinhos que espetacularizam seus feitos, a cada ano, por ocasião dos concursos ou exames de acesso a universidades bem conceituadas do país. Contudo, sabe-se que o “segredo” da eficácia das escolas particulares está menos no material didático utilizado e mais no controle de disciplina dos alunos, no interesse e monitoração dos pais no desempenho dos filhos, na boa alimentação, nos cuidados com a saúde, na estruturação familiar, na situação financeira

dos pais, nos intercâmbios, na participação dos alunos em cursos não regulares que frequentam nas horas vagas (cursos de redação, cursos de línguas estrangeiras, aulas particulares de reforços em várias disciplinas), sem contar o esforço dos professores para agradar e garantir seu trabalho, pois sabem que não têm a mesma segurança que os docentes concursados da rede pública têm. Ou seja, a qualidade da educação resulta de um conjunto de variáveis e não apenas da adoção de um sistema de ensino. Porém, todas essas variáveis são ofuscadas sob o clarão que ilumina “as soluções” postas à venda no cobiçado mercado educacional formado pela rede municipal de ensino.

CAPÍTULO II

NOÇÕES-CHAVE DA ANÁLISE DE DISCURSO DA VERTENTE FRANCESA

Era habitual na escola francesa, em todos os níveis de ensino, uma prática chamada de “explicação de textos” que aliava a reflexão sobre os textos com a reflexão sobre a história. É, pois, em consonância com essa tradição que a análise de discurso se desenvolve. Surge na França, na confluência de três domínios de conhecimento em voga no cenário intelectual europeu, nos anos de 1960 a 1970: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, todos eles sob a ascendência, mais ou menos estreita, do estruturalismo. Nesse período, a linguística fulgura como o piloto das ciências humanas e sociais, de tal modo que a cultura, como a linguagem, passa a ser vista como objeto simbólico, suscetível de interpretação pelos sujeitos.

Do materialismo histórico, resultante da releitura que Louis Althusser faz da obra de Marx, Michel Pêcheux toma a teoria da Ideologia/ideologia que será a base de várias teses da AD, dentre elas a de que o discurso é uma forma de existência prática da ideologia e também a de que o sujeito é um efeito ideológico e/ou discursivo elementar. Da psicanálise, na releitura que Jacques Lacan faz da obra de Freud, Michel Pêcheux toma a noção de sujeito cindido entre eu e Outro, entre o consciente e o inconsciente, que lhe permite refinar a noção de discurso como fruto de um trabalho ideológico inconsciente. Da linguística, interessa a Michel Pêcheux a noção de língua como instituição social e como sistema e estrutura, assim como os métodos de análise dos dados que lhe permitem analisar os discursos sem referi-los a um sujeito-origem do dizer. Conforme Orlandi (2000, p. 20), a AD é tributária dessas três esferas de conhecimento, contudo não é servil a nenhuma delas. Questiona a linguística por ela ignorar a historicidade e o materialismo por ele recusar o simbólico e se afasta da “psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele”. (ORLANDI, 2000, p. 20).

Michel Pêcheux, provido por ideias advindas do materialismo, da psicanálise e da linguística, perfila, pois, um novo objeto – o discurso – e, por consequência, uma nova ciência para estudá-lo. É, principalmente, como sítio do sentido que o discurso é o tomado como objeto de pesquisa pela AD. Sob essa perspectiva, de imediato, o novo objeto traz para o escopo da ciência o sujeito e as condições de produção que não cessam de ser redefinidos.

A AD é uma disciplina jovem, mas bastante produtiva. No seu meio século de existência, multiplicou tendências e produziu um idioma disciplinar prolífero em termos, de tal modo que esta revisão contempla apenas as noções tomadas como fundamentais para o tratamento dos *corpora* eleitos pela investigação. Essas noções foram organizadas em quatro seções. Na primeira, revisitam-se as noções de enunciado e formulação, na companhia de Michel Foucault e Jean-Jacques Courtine. Na segunda seção, a noção de discurso é revisitada juntamente às noções de formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva fortemente ligadas a ela. Nessa seção, releem-se autores como Michel Foucault, Louis Althusser, Michel Pêcheux, Jean-Jacques Courtine, Dominique Maingueneau, dentre outros. Na terceira seção, revisita-se a noção de sujeito, dialogando com autores – Louis Althusser, Lacan e Michel Pêcheux – que o veem não como a origem dos discursos originais, mas como uma posição a ser ocupada ou como um efeito da ideologia, do discurso ou do Outro. E, finalmente, na quarta seção, explora-se a noção de discurso polêmico, apoiada na leitura que dele faz Dominique Maingueneau.

2.1 As noções de enunciado e formulação

Neste estudo, a conceituação do enunciado e da formulação tem por referência a obra *A arqueologia do saber* de Michel Foucault ([1969] 2015) e leituras dela feitas por analistas de discurso, a exemplo de Jean-Jacques Courtine ([1981] 2014). Nela é apresentada uma característica importante do enunciado – a *repetibilidade* – em contraste com a principal característica da formulação – a *variabilidade*. Ser uma unidade repetível no interior de um discurso possibilita que ele seja reproduzido, garantindo a produtividade da formação discursiva (FD). Contudo, para ser reproduzido, o enunciado passa pelo processo de enunciação, descrito por Foucault (2015) como *singular*, uma vez que jamais se repete.

Conforme Foucault, ninguém pode descrever o discurso e suas manifestações numa dada formação social prescindindo de sua unidade elementar: o enunciado. Foucault (2015, p. 131) define o discurso como “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Assim, compreender o que é o enunciado que, segundo o autor, não pode ser confundido com uma proposição, frase ou ato de fala, é fundamental. É, pois, em oposição à unidade da lógica, da gramática e da pragmática que Foucault define o enunciado e, por conseguinte, o discurso.

O enunciado não equivale a uma proposição. No universo da lógica, uma proposição equivale a uma asserção suscetível de ser julgada como falsa ou verdadeira. Por exemplo, a asserção “Todo homem é mortal”, em termos lógicos, constitui uma proposição por ser passível de ser julgada como falsa ou verdadeira. Enquanto o critério que estabelece a existência da proposição é simples, as regras de um enunciado são complexas. Em sua explicação, Foucault (2015, p. 97) afirma que, no nível lógico, as construções “Ninguém ouviu” e “É verdade que ninguém ouviu”, ainda que distintas como formulação, constituem uma única proposição. Entretanto, no plano do discurso, podem ser dois enunciados distintos, caso ocorram em planos enunciativos particulares. Por exemplo, se “Ninguém ouviu” figurar em uma página de romance, com todas as condições próprias de emergência nessa obra, consistirá em um enunciado completamente distinto de “É verdade que ninguém ouviu”, caso essa formulação figure em uma situação de monólogo interior, em uma discussão, ou outra situação. Ou seja, uma única proposição pode se apresentar como dois ou mais enunciados diferentes, se atualizada em enunciações que obedeçam a sistemas de formação, regras de existência e possibilidades de utilização distintas. Essas condições constituem o sistema discursivo, o algo a mais com que o enunciado se relaciona.

O enunciado não equivale a uma frase. Apesar de poder se apresentar como uma frase, o enunciado não a tem como condição para existir. Enquanto a frase depende dos elementos da língua, mais propriamente, da sintaxe, para significar como uma *unidade de comunicação*, o enunciado depende da relação com outros elementos do sistema discursivo. Foucault (2015, p. 99) comprova que há enunciado mesmo onde não haja frase, gramaticalidade ou verbalidade: “um classificatório das espécies botânicas é constituído de enunciados, não de frases. [...] uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial são enunciados: onde estão as frases”? Esses exemplos são enunciados porque se relacionam a algo exterior a eles, identificados com campos de saber ou sistemas discursivos.

O enunciado não equivale a um ato de fala. O ato de fala foi concebido no universo da filosofia analítica anglo-saxônica. Para os filósofos analistas (AUSTIN, 1970; SEARLE, 1972), *dizer* algo a alguém não é apenas *transmitir* informações sobre aquilo de que se fala, mas também *agir* sobre o outro e sobre o contexto. Ao dizer, o locutor realiza três atos: ato locutório (ato de dizer qualquer coisa); ato ilocutório (ato realizado ao dizer qualquer coisa) e ato perlocutório (ato realizado pelo fato de dizer qualquer coisa). Dentro dessa vertente epistemológica, o ato de fala seria uma unidade da enunciação e, por isso, mais complexo do

que uma frase ou uma proposição. Contudo, apesar de o ato de fala ser um produto da enunciação, não equivale, segundo Foucault (2015, p. 101), a um enunciado: “certos atos ilocutórios só podem ser considerados como acabados em sua unidade singular se vários enunciados tiverem sido articulados, cada um no lugar que lhe convém”. Então, de acordo com Foucault, um enunciado não pode ser visto como resultante de um ato de fala, mas, ao contrário, é o ato de fala que resulta de um ou vários enunciado(s).

O que é, então, o enunciado? Para definir o enunciado, não é suficiente opô-lo à tripla distinção feita anteriormente, também não é suficiente dizer que ele é uma unidade do discurso. É preciso observá-lo a partir de sua *função enunciativa*, por meio de que pode ser estudado na relação que entretém com outros elementos. Para compreender a função enunciativa, é preciso considerar que o enunciado não é um elemento que pode sozinho significar, como um signo, cuja significação depende da relação biunívoca entre significante e significado. Um enunciado, tomado na perspectiva da função enunciativa, liga-se a um *referente*, a um *sujeito*, a um *domínio associado* ou *espaço colateral* e a uma *existência material*, jamais se dissociando de um desses elementos. (FOUCAULT, 2015).

A função enunciativa faz com que o enunciado esteja sempre relacionado a um *referencial*. Para Foucault (2015, p. 110 e 111), “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado”. O referencial é todo o conjunto extralinguístico que possibilita a emergência do enunciado. Sua ocorrência sempre está envolvida por uma condição, um campo de saber, uma instância de diferenciação de indivíduos e de relações postas em jogo pelo próprio enunciado. Ao mesmo tempo em que o referencial constitui o lugar de emergência do enunciado, ao emergir, esse enunciado – como uma espécie de ricochete – passará a pôr em jogo todas as relações que propiciaram sua emergência. O referencial não age fornecendo diretamente o sentido de uma frase ou proposição, mas sim definindo as possibilidades de aparecimento e delimitação daquilo que o investirá de sentido. E o elemento responsável pelo sentido não é a língua em si mesma, mas o sistema discursivo mobilizado pela função enunciativa.

Se se aplicar a noção de referencial do enunciado à análise de um poema dadá, pode-se compreender melhor o que ele significa. Do ponto de vista linguístico, um poema dadá nada diz por se tratar de um amontoado aleatório de palavras que viola a sintaxe e a coerência textual. Contudo, considerada a função enunciativa, o poema dadá reveste-se de sentido, uma vez que tem por referencial o movimento de vanguarda europeia chamado dadaísmo, cujos

criadores tinham por princípio criar uma arte que rompesse com a racionalidade, a lógica, a organização e o sistema político que, segundo eles, haviam resultado na Primeira Guerra Mundial. Para os dadaístas, a obra de arte se faz sem regras, na mais completa desordem. “Talvez tenha sido a única vez na história da arte que dizer nada quebrava paradigmas”¹⁶. Estranho e incompreensível aos olhos daqueles que o põem em relação com a língua para dele abstraírem sentido, o poema dadá faz todo sentido quando posto em relação com o campo da arte. Retira seu significado de um conjunto referencial que o explica, identifica-o a um grupo de escritores, a um movimento literário determinado. Uma frase exprimindo admiração ao poema (“Brilhante!”) ou mesmo desdém (“Absurdo!”) ou uma proposição com valor de falsa ou verdadeira criada em torno dele (“É uma obra de arte.”) se tornam possibilidades reais por causa do enunciado. Segundo Foucault, é o referencial do enunciado que possibilita que ele exista, seja identificado e faça sentido. Descontextualizado de seu referencial, o poema dadá é incompreensível.

Se, em uma aula de língua portuguesa, durante o estudo de um tópico relativo à coerência textual, um professor orientasse seus alunos a elaborar um texto seguindo a “receita dadaísta”¹⁷ e o resultado desse trabalho fosse um amontoado fortuito de palavras desconectadas infringindo as regras de formação dos períodos e dos parágrafos e transgredindo completamente a coerência textual, ainda assim haveria enunciado se o referencial de análise fosse o discurso do dadaísmo e não a linguística textual. Por mais que uma frase não seja significativa, se ela se relaciona com alguma coisa que explica sua emergência, ela constitui um enunciado.

No entanto, o referencial não é a única propriedade do enunciado. Foucault (2015) mostra também a relação necessária do enunciado com o *sujeito*. E, segundo o filósofo, o *sujeito do enunciado* não deve ser confundido com o *autor da formulação*. Na prática

¹⁶ *Dadaísmo: arte e desordem*. Disponível em: <<http://lounge.obviousmag.org/dadaista/2012/05/dadaismo-arte-e-desordem.html>>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.

¹⁷ *Receita para um poema dadaísta* (Tristan Tzara): Pegue um jornal. Pegue a tesoura. Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo. Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. Agite suavemente. Tire em seguida cada pedaço um após o outro. Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. O poema se parecerá com você. E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público. Disponível em: <<http://lounge.obviousmag.org/dadaista/2012/05/dadaismo-arte-e-desordem.html>>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.

discursiva, enunciados originam formulações: o *enunciado* tem *sujeito*, ao passo que a *formulação* tem *autor*; o enunciado se repete, ao passo que a formulação é, a cada vez, única.

Foucault (2015, p. 115) define o sujeito do enunciado como sendo “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. Disso decorre a interpretação do sujeito que diz o enunciado como alguém que ocupa uma função vazia, como alguém que ocupa uma dada *posição de sujeito*. Ocupando uma função vazia, o autor da formulação, que pode ser qualquer um, assume a posição de sujeito que lhe é atribuída pelo enunciado, mais precisamente, que lhe é atribuída pela formação discursiva (FD) produtora desse enunciado e não de outro. Em cada FD, a função vazia é ocupada por um sujeito universal, um sujeito do saber, com o qual o enunciador se identifica na formulação. A *posição de sujeito* é, pois, ocupada por um enunciador que se confunde com o sujeito universal da FD.

A identificação entre o autor da formulação e o sujeito do enunciado nem sempre é uniforme. Foucault (2015, p. 113) cita o exemplo de um tratado de matemática. No prefácio, o enunciador apaga a relação com o sujeito universal do enunciado/FD, apresentando-se como autor da obra (invoca os leitores, nomeia e agradece a colaboradores etc.). Contudo, no corpo do tratado, o enunciador se apaga, ocupando plenamente a posição do sujeito universal do enunciado/FD da matemática, que é uma posição neutra, indiferente ao tempo, ao espaço e às circunstâncias.

Além da relação com um referencial e com um sujeito, a função enunciativa faz com que o enunciado esteja sempre ligado a um *domínio associado*, a um *espaço colateral*. Segundo Foucault (2015, p. 121), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”. Para o autor, enquanto uma frase, ou um signo linguístico qualquer, mesmo isolados, têm uma existência, um enunciado só existe se estiver entranhado num campo enunciativo onde avulta como um elemento singular. O enunciado está sempre “fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo”. (FOUCAULT, 2015, p. 120).

Um campo associado constitui-se de redes complexas de formulações. No plano horizontal ou intradiscursivo, um enunciado se inscreve numa sequência discursiva como um de seus elementos. Nos exemplos dados por Foucault (2015, p. 119), esses elementos podem ser “um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração [...], a sequência das afirmações que constituem uma narração”. Nesse plano, o campo associado

constitui-se de formulações que podem anteceder ou suceder um enunciado como sua sequência natural. Já no plano vertical ou interdiscursivo, o enunciado emergirá em meio a um conjunto de formulações originadas de FDs diversas com as quais sustém relações de aliança ou contradição. Se, no plano horizontal, o campo associado se define pelos elementos que coexistem com o enunciado, no plano vertical, é pelos elementos que agem constitutivamente no enunciado que ele se define.

Outra propriedade do enunciado é sua *existência material*. Na visão de Foucault (2015, p. 122), o enunciado sempre se apresenta “através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer”. Para ele, o enunciado é indissociável de sua materialidade, jamais podendo ser concebido como elemento abstrato, como aquilo que pode vir a ser, como aquilo que poderia estar lá, mas não está. A materialidade de um enunciado não lhe é concedida como um suplemento ou como um suporte por meio de que ele se manifesta, mas como algo que o constitui, que lhe possibilita existir e significar, garantindo sua identidade.

Segundo Foucault (2015), a materialidade constitutiva do enunciado não se confunde com os meios propiciados pelos sistemas semióticos, sejam eles sonoros, visuais, alfabéticos, impressos, digitais etc. Obviamente o enunciado pode se concretizar através de todos esses meios, incorporando-se a uma multiplicidade de formas: frases, proposições, símbolos, etc., mas não é isso que lhe confere uma identidade material e sim o fato de que o enunciado pode ser *repetido*.

A cada vez que um enunciador é interpelado por um discurso, ele o faz através de uma nova enunciação. Se, por um lado, o enunciado é repetível, por outro, as enunciações que o repetem são sempre singulares. Segundo Foucault (2015, p. 128), “Enquanto uma enunciação pode ser *recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser *reatualizada*, o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas”. (Grifos do autor). As formulações, assim como seus autores, podem variar, mas “se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que [...] constituem o mesmo enunciado”. (FOUCAULT, 2015, p. 126 e 127). O filósofo também afirma que “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. (FOUCAULT, 2015, p. 116).

Assim, a despeito das diferentes formulações e enunciações, a identidade do enunciado se mantém se as condições de sua utilização também se mantêm. Mesmo que as palavras, a sintaxe e até a língua variem nas formulações, pode-se identificar um mesmo enunciado se houver equivalência de sentido entre elas. Quando essa equivalência cessa, tem-se de reconhecer o limiar de constituição de um novo enunciado e, por consequência, de uma nova FD.

A repetição de frases, no domínio da língua, consiste numa reutilização que independe da ordem institucional e de quem quer que seja o falante, bastando, para isso, haver condições materiais de enunciação: um lugar, um tempo, um sistema semiótico para lhe dar forma, falantes, ouvintes etc. Já a *repetição* de um enunciado, além de todos esses elementos, requer uma intrincada rede de relações inerentes à função enunciativa que o organiza. Um enunciado só se repete se presidido pelas regras particulares do sistema que o constitui. Conforme Foucault (2015, p. 125), “o regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal”.

Segundo Foucault (2015), os enunciados adquirem identidade, agrupam-se, organizam-se ou se mantêm estáveis e propícios à repetição dentro de um *campo de estabilização* em que vários outros enunciados estão agrupados e sendo utilizados. Enquanto uma frase pode se manter intacta ao longo dos tempos, ser empregada em diferentes ocasiões, lugares, situações, campos de saber, o enunciado somente pode ser repetido em um mesmo campo de utilização. Uma construção como “Os sonhos realizam os desejos” poderia ser utilizada tanto por Platão quanto por Freud. Como frase, apesar da distância espaço-temporal, dos interesses e dos campos de atuação que separam os dois pensadores, ela seria a mesma para ambos. Entretanto, como enunciado, ele não seria o mesmo para ambos, não pelas diferenças espaço-temporais, mas pela distinção dos campos de utilização.

Nos dizeres de Foucault (2015, p. 127), “a constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas, tudo isso é função do *campo de utilização* no qual ele se encontra inserido”. (Grifo do autor). Por não ser um elemento da língua, ou um signo figurando em meio a outros do léxico, o enunciado tem suas próprias regras de constituição, aquelas do sistema discursivo. Está sujeito a um regime de materialidade específico que o mantém estável e repetível, enquanto houver um campo de utilização que o arrime.

Desse modo, de acordo com Foucault (2015), o que faz de uma frase, proposição ou ato de fala um enunciado é a função enunciativa que envolve um referencial dado, uma posição-sujeito, um domínio associado e uma materialidade.

Em estreita sintonia com Foucault (2015), Courtine (2014) define o enunciado e descreve sua inscrição em uma rede de formulações tanto na horizontalidade intradiscursiva quanto na verticalidade interdiscursiva. Nele, pode-se observar o funcionamento das noções teórico-metodológicas de enunciado e formulação na análise de uma polêmica, instalada no cenário político francês entre os anos 1936 e 1976, tendo, de um lado, sujeitos interpelados pelo discurso comunista e, de outro, sujeitos interpelados pelo discurso cristão¹⁸. Para o autor, enunciado e formulação estão indissociavelmente ligados a interdiscurso/intradiscurso e a FD.

Ao tratar o enunciado como um elemento do saber oriundo de uma formação discursiva e do interdiscurso que o constitui, Courtine segue as pegadas de Foucault na *A arqueologia do saber*, embora saiba que não se trata de simplesmente *aplicá-la* à AD e sim de *fazê-la trabalhar* no interior da AD. Inicia, pois, sua incursão pela obra, retomando as quatro relações, exploradas na seção anterior, que, segundo Foucault, delimitam a “função de existência” ou “função enunciativa” do enunciado.

Se, em Foucault, a formulação é uma noção pouco enfatizada, em Courtine (2014, p. 100), ela se torna um elemento relevante à própria definição do enunciado. “Chamamos enunciados (grafado E) os elementos do saber próprio a uma FD. Conceberemos o enunciado como uma forma ou um esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações (grafado R(e))”¹⁹. Diferentes formulações podem entreter uma relação parafrástica com um mesmo enunciado, ou seja, é sempre possível a um dado enunciado “inscrever-se em uma rede de formulações”. (COURTINE, 2014, p. 92). Destarte, a formulação (e) “é uma sequência linguística (inferior, igual ou superior a uma frase) que é uma reformulação possível de (E) no seio de (R[e]) e que vem marcar a presença de (E) no intradiscurso de uma sequência discursiva dominada por uma FD, na qual (E) é um elemento do saber”. (COURTINE, 2014, p. 101).

No escopo da análise de discurso, poder-se-ia dizer que o enunciado é portador dos sentidos universais da FD. Courtine, como Pêcheux ([1975] 2014), postula que uma FD é sempre habitada pelo interdiscurso, concebido como um complexo desigual e contraditório de

¹⁸ O *corpus* analisado por Courtine é constituído por um conjunto de discursos do Partido Comunista direcionado aos cristãos franceses entre os anos de 1936 e 1976, como parte da “política da mão estendida”.

¹⁹ **E** equivale a Enunciado, e a formulação, **R[e]** a rede de formulações, **FD** a formação discursiva e **FI** a formação ideológica.

FDs e FIs. Isso faz de uma FD um domínio de saber/sentido que tanto define “o que pode e deve ser dito” quanto “o que não pode e não deve ser dito”, que tanto inclui os enunciados possíveis de serem ditos quanto os impossíveis, considerado o seu sistema de formação. O domínio de saber pode delimitar o interior de uma FD em relação a seu exterior, mas essa delimitação é sempre móvel e precária em razão das relações interdiscursivas e dos embates ideológicos que levam uma dada formação social à transformação. Assim, por abrigar o interdiscurso, toda FD está sujeita a um processo de reconfiguração constante de suas bordas. Nesse sentido, afirma Courtine (2014, p. 100) que “O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos de saber dessa FD, pode ser apreendido como o que regula o deslocamento de suas fronteiras”.

Como já dito anteriormente, o enunciado é “uma forma ou esquema geral que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações”. (COURTINE, 2014, p. 100). É a repetição do enunciado por meio de novas formulações que mantém uma FD viva. A cada vez que alguém enuncia interpelado por uma dada FD, assumindo uma dada posição ideológica, contribui para a produtividade do domínio de saber que define essa FD. Em meio às formulações, que sempre podem variar, inscreve-se o enunciado que é sempre o mesmo.

Por “rede de formulações”, o autor quer significar que, ao ser repetido inúmeras vezes, o enunciado nunca se repete de forma idêntica a si mesmo. A cada vez que é retomado, o enunciado pode vir em nova roupagem. As redes de formulações, produzidas ao abrigo de uma mesma FD, atravessada pelo interdiscurso, tanto podem tender para a reprodução do enunciado, dependendo do jogo de forças entre as ideologias, quanto para a sua refutação e transformação. O interdiscurso é o que agita a FD enquanto domínio de saber e impede a sua estagnação.

Courtine (2014, p. 100) relaciona enunciado (E) a interdiscurso e verticalidade e formulação (e) a intradiscursos e horizontalidade. O enunciado constitui uma unidade “indefinidamente repetível” por meio de formulações que constituem uma rede estratificada, verticalizada ou interdiscursiva. É percorrendo as redes de formulações que o analista de discurso chega ao enunciado e ao domínio de saber próprio a uma FD, uma vez que o enunciado sempre vai se linearizar na superfície do texto como uma formulação. No nível interdiscursivo, a rede de formulações possíveis de (E) funciona parafrasticamente, garantindo a estabilização dos saberes.

É também no nível interdiscursivo que a instância do Sujeito Universal (SU) do enunciado, próprio de uma FD, deve ser visualizada como o lugar a ser ocupado pelo sujeito

enunciador e a partir do qual, esquecido o processo de determinação ideológica que governa a enunciação, ele poderá dizer, sob a forma da evidência, que: “todos sabem/veem/dizem/compreendem que...”. (COURTINE, 2014, p. 101). Desse modo, o saber que delimita uma FD é constituído pelo conjunto de enunciados atribuídos a SU, mostrando que “o enunciável aí se constitui como exterior ao sujeito que enuncia”. (COURTINE, 2014, p. 101).

Enquanto um enunciado está intimamente ligado a sua FD de origem e esta, por sua vez, ligada ao interdiscurso, a formulação está estreitamente ligada ao intradiscurso e à sua horizontalização como sequência discursiva. Nesse nível, há uma “sequencialização dos elementos do saber, em que o desnivelamento interdiscursivo dos [E] está linearizado, colocado em uma superfície única de [e] articuladas”. (COURTINE, 2014, p. 101). Se, no interdiscurso, as formulações entretêm uma relação paradigmática com o enunciado, no intradiscurso ocorre uma sintagmatização do enunciado pela formulação, acompanhando o processo de apropriação e ocupação do lugar do SU por um sujeito enunciador que enuncia numa situação dada. É em relação ao intradiscurso, como sequência discursiva, que se pode falar em “coerência textual” e analisar a “correferência, tematização e progressão temática, inferências proposicionais e conexões interfrásicas”. (COURTINE, 2014, p. 102).

Destarte, a descrição das FDs envolve um ir e vir entre o enunciado e a formulação e entre o nível interdiscursivo e o intradiscursivo, respectivamente. Para Courtine (2014, p. 91 e 92), “a existência vertical, interdiscursiva de um sistema de formação dos enunciados, assegurando ao discurso a permanência estrutural de uma repetição, corresponde à existência horizontal, intradiscursiva da formulação, em que a enunciação pode produzir variação conjuntural”. Afirma ainda Courtine (2014, p. 91) que “a oposição enunciado/enunciação permite pensar o discurso na unidade e na diversidade, na coerência e na dispersão, na repetição e na variação”.

Courtine aplica as noções de enunciado e formulação na análise do discurso comunista endereçado aos cristãos. Começa seu estudo, trazendo um enunciado extraído de uma entrevista, datada de 1970, concedida a um jornal francês (La Croix) pelo então secretário-geral adjunto do Partido Comunista Francês Georges Marchais (G. M.). Eis o enunciado dito por G. M.:

(1) Nossa política em relação aos cristãos não tem absolutamente nada de uma tática de circunstância, é uma política de princípio. (COURTINE, 2014, p. 92).

Esse enunciado foi produzido no contexto intradiscursivo da formulação que contém a pergunta do jornalista e a resposta de G. M. Pode-se observar o lugar ocupado por (1), em destaque, na sequência discursiva (2):

- (2) (Pergunta da entrevista). *No fundo, qual é a razão da política dita da mão estendida? Trata-se de uma tática destinada a aumentar sua influência política (...)? O Sr. Procura um reforço eleitoral (...)? / (Resposta de G.M. (1) / Sobre o que ela repousa? Repousa no fato de que (...). (COURTINE, 2014, p. 93).*

Entre (1) e (2), é visível a relação horizontal, a linearização das formulações no intradiscursivo. Porém, observa Courtine que esse enunciado pode fazer parte de uma rede vertical de formulações inerente à FD comunista que o domina. Prosseguindo em sua análise, o analista de discurso apresenta uma série²⁰ de formulações correlacionadas ao enunciado (1), retiradas de outros contextos enunciativos de emergência do discurso comunista e ordenadas cronologicamente. Dessa série de formulações que, segundo Courtine, formam uma rede discursiva ou vertical, serão mostrados apenas três exemplos:

- (3) *E se, hoje, confirmamos nossa posição de 1937, é que, então, não se tratava, como alguns assim querem fazer crer, de um engano, de uma tática ocasional, mas sim de uma posição política perfeitamente em acordo com nossa doutrina: o marxismo-leninismo. (W. Rochet, 13 de dezembro de 1944). (COURTINE, 2014, p. 93-94. Grifo do autor).*
- (4) *Os cristãos verificam cada vez mais que a cooperação, a luta comum que lhes propomos não é uma armadilha, mas um procedimento de princípio. (Princípios da política do PCF, outubro de 1975). (COURTINE, 2014, p. 94. Grifo do autor).*
- (5) *Dizer isso é destacar quanto a política de união é para nós uma política de princípio. (XXII Congresso do PCF, 4 de fevereiro de 1976). (COURTINE, 2014, p. 94. Grifo do autor).*

Se a relação de (1) com (2) é uma relação entre elementos presentes na sequência intradiscursiva, a relação de (1) com (3), (4) e (5) é uma relação entre elementos ausentes, ocorrendo em nível interdiscursivo. Courtine (2014) vê cada uma dessas formulações como um nó em uma rede de reformulações do enunciado que as domina. A repetibilidade do enunciado é indiciada materialmente, nesse caso, pela recorrência de termos similares (destacados) nas quatro formulações. Trata-se do mesmo enunciado sendo repetido no seio de uma rede de formulações que caracteriza uma especialidade da FD comunista – o discurso comunista “endereço aos cristãos”. Em suma: no enunciado (1) está a ideologia/o saber

²⁰ A rede discursiva analisada por Courtine (2014, p. 93) contém nove formulações atribuídas ao discurso comunista endereço aos cristãos. Das nove, retomam-se apenas três.

inerente a esse discurso, ou seja, o de que “A união com os cristãos não é uma artimanha, é um princípio da política dos comunistas”. Esse modo de significar o gesto de aproximação dos cristãos pelos comunistas está presente também em (3), (4) e (5).

O sujeito enunciador de cada uma dessas formulações ocupa a posição de SU da FD comunista, reproduzindo, assim, a ideologia da “mão estendida aos cristãos”, sem, contudo, ignorar o discurso cristão endereçado aos comunistas, cujo enunciado nuclear é o seguinte: “A política dos comunistas é uma armadilha na qual os cristãos não se devem deixar prender”. Assim, quando se observa (1), é impossível não vê-lo como um enunciado polêmico, incorporando a posição do SU da FD cristã. Para mostrar isso, Courtine (2014, p. 95) examina um conjunto de formulações produzidas²¹ em condições de produção heterogêneas àquelas do discurso comunista:

- (6) *O comunismo é intrinsecamente **perverso**, e não se pode admitir, em nenhum terreno, a colaboração com ele. (Pio XI, 19 de março de 1937). (COURTINE, 2014, p. 95. Grifo do autor).*
- (7) *Os cristãos **se deixam pegar na armadilha** de uma filosofia vulgar da história. (R. Aron, O grande cisma.) (COURTINE, 2014, p. 95. Grifo do autor).*
- (8) *Haveria uma **ave católica a depenar**? (Y. Levai, Europa 1, 11 de junho de 1976). (COURTINE, 2014, p. 95. Grifo do autor).*
- (9) *E mesmo se Marchais abjurasse sua fé, isso não seria uma das **astúcias** que Lenin aconselhava precisamente?(G. Senechet, L’Aurore, 11 de junho de 1976). (COURTINE, 2014, p. 95. Grifo do autor).*

Nessa rede de formulações, os termos destacados (*perverso*, *astúcia*, *armadilha* e *ave a depenar*) também nos levam a vislumbrar a repetibilidade em meio à variação. À vista das formulações (6) a (9), pode-se dizer que o enunciado da “política das mãos estendidas”, inscrito nas formulações (1), (3), (4) e (5), é insuflado das contradições que caracterizam o espaço discursivo formado pelos discursos comunista e cristão, na França do período de 1936 a 1976. Em oposição ao posicionamento cristão de que os comunistas são, dissimuladamente, astutos, ardilosos e perversos, os comunistas respondem, primeiro, negando os predicados que lhes são imputados e, segundo, afirmando que praticam, verdadeiramente, uma “política de princípio”.

A contradição é uma das leis que regem a discursividade. Pêcheux ([1975] 2014, p. 149) localiza-a na própria constituição do interdiscurso “esclarecendo que também ele é

²¹ A rede discursiva analisada por Courtine (2014, p. 95) contém sete formulações atribuídas ao discurso cristão endereçado aos comunistas. Das sete, retomam-se apenas quatro.

submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação”. Obviamente tudo o que está na base constitutiva do interdiscurso está também na constituição dos enunciados, dos sujeitos e dos discursos.

As redes de formulação (6) a (9) e (1) a (5) se desenvolvem em confrontação, de modo que cada uma delas contém elementos de saber próprios da FD antagônica: o SU da FD cristã desacredita a “política da mão estendida” proposta pelos comunistas, vendo-a como artimanha e, por sua vez, o SU da FD comunista nega que sua “política de princípio” seja mera artimanha dissimulada, como creem os cristãos. Recorrendo a um enunciado como (10), Courtine (2014, p. 96) procura resumir as posições antagônicas em jogo no espaço discursivo analisado:

(10) A união com os cristãos não é uma artimanha, é um princípio da política dos comunistas vs A política dos comunistas é uma armadilha na qual os cristãos não se devem deixar prender.

O enunciado (10) é uma espécie de esquema ou princípio geral que condensa “as formas indefinidamente repetíveis” que se dispersaram nas formulações (6) a (9) da FD cristã e (1) a (5) da FD comunista, produzidas por sujeitos enunciadorees vários em situações de enunciação determinadas. Ordenadas cronologicamente, as formulações levam a supor uma estabilização dos enunciados elementares tanto da FD comunista quanto da FD cristã. Courtine vê, pois, a distinção entre enunciado e formulação, o primeiro governando a segunda, como fundamental na compreensão da formação discursiva, do discurso e do sujeito.

2.2 As noções de discurso, formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva

A noção de discurso encontra-se inextricavelmente ligada àquelas de enunciado e formação discursiva que, por sua vez, implicam as de interdiscurso ou memória discursiva. Enfim, tais noções imbricam-se de tal modo que é praticamente impossível tratar de cada uma delas de modo discreto, daí o tratamento conjunto delas nesta seção.

Os enunciados são, para o Foucault, as unidades básicas dos discursos, e suas possíveis (re)formulações no nível da enunciação se fazem no interior de FDs. Uma FD envolve dois tipos de ação: sistematização e dispersão. Embora muitos críticos as vejam como contraditórias, Foucault (2015) as considera perfeitamente conciliáveis, já que para ele as

regras de constituição do discurso não dependem, necessariamente, de princípios reguladores exteriores. A frase pertence a um texto, mas tem a gramática da língua como princípio de construção, a proposição pertence a um conjunto dedutivo, mas é governada pela lógica, já o enunciado pertence a uma FD e tem sua regularidade determinada pela própria FD. A FD é, para os enunciados, não um princípio de construção, mas um campo de coexistência.

Uma FD ativa não se mantém encapsulada, encerrando o conjunto de enunciados que a define. Pelo contrário, é agitada por uma atividade constante de utilização de seus enunciados em muitas e variadas enunciações, de forma que o princípio da dispersão é uma constante. Segundo Foucault (2015, p. 131) a formação discursiva “é o princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados”.

No nível da enunciação, o enunciado, verbal ou não, “circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”. (FOUCAULT, 2015, p. 128). Conforme os sujeitos enunciam, vão se formando redes de formulações no interior de uma FD. Não se pode entender o sujeito que enuncia como a encarnação do *cogito* cartesiano. O sujeito não é soberano no ato de enunciar, ele assume determinadas posições, lugares vazios instituídos pela FD, que lhe assinalam o que e o como dizer. Dessa concepção de sujeito decorre a afirmação célebre de Foucault (2015, p. 150): “Não importa quem fala, mas o que ele diz não dito de qualquer lugar”.

Analisar uma FD e analisar seus enunciados são, pois, operações correlativas. Para o filósofo, uma FD é individual e demarcada pelos enunciados, ou seja, um conjunto organizado e fechado em si mesmo, responsável pelo que é dito em um discurso. Visto que o enunciado é um elemento cuja significação depende da FD, seria inviável compreendê-lo, analisando-o apartado da FD, uma vez que é ela que o torna possível através de uma lei de coexistência. Assim, o termo discurso foi definido pelo filósofo como um conjunto limitado de enunciados que se apoia em uma mesma FD, definição que chancela a inseparabilidade do tripé enunciado/formação discursiva/discurso.

De acordo com Foucault (2015), a análise dos enunciados e FDs envolve a descoberta de um princípio de raridade que justifica a proliferação, a pletora de elementos significantes – superabundância de formulações – em relação a um mesmo significado. Em vista dessa percepção, o autor afirma que analisar uma FD “é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica”, e mais que interpretar “é uma forma de reagir à pobreza enunciativa e de compensá-la pela multiplicação do sentido”. (FOUCAULT, 2015, p. 147).

O discurso não é intemporal, pelo contrário, ele tem um início ainda que não se possa apresentar com exatidão a data. Foucault considera que ele é um fragmento de história, cujo surgimento é dificilmente demarcável por uma data/local específico. Os historiadores podem registrar um fato, um acontecimento etc. vinculados a um discurso, mas não a data ou o local precisos em que um discurso surgiu.

Um discurso não segue sempre idêntico a si mesmo ao longo de sua vigência histórica. Ele passa por períodos de descontinuidades, cortes, transformações, deslocamentos, acontecimentos, pois é produzido na história e, como tal, sofre interferências advindas do devir temporal. Segundo Foucault ([1970]1996, p. 52 e 53), “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”.

Após definir o enunciado, a formação discursiva e o discurso, Foucault (2015) define a prática discursiva, caracterizando-a como um conjunto de regras anônimas e históricas delimitadas no tempo e no espaço que não se confundem com a competência individual de um sujeito falante ou com as regras gramaticais, e só podem ser determinadas por meio da função enunciativa.

A teoria do discurso em Foucault emergiu de sua preocupação em explicar a constituição das ciências humanas e sociais que, para ele, não eram “ciências” no sentido ortodoxo, mas sim “saberes” engendrados no interior de formações discursivas. No limite, a tese defendida pelo filósofo é a de que as ciências humanas e sociais são discursos. O fato de que sejam discursos não faz delas algo menos nobre do que as chamadas ciências exatas. Não se trata de um rebaixamento das ciências humanas e sociais ao nível da ideologia. Aliás, Foucault sempre se esquivou da tentação de aderir ao maniqueísmo fácil que reparte o conhecimento em falso e verdadeiro, em científico e não científico. Sobre o motivo para não usar a noção de ideologia a modo de repartir os enunciados rotuláveis como científicos dos não rotuláveis, o autor afirma que é preciso “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 07). Afirma ainda que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, [1979] 2007, p. 12).

Diferentemente de Foucault que não considerava a ideologia um conceito produtivo no estudo das ciências humanas, Pêcheux vislumbra uma possível convergência entre a teoria do discurso e a teoria da ideologia. Em 1975, desvincilhando-se da concepção de discurso como uma maquinaria fechada, presente na obra de 1969, “Análise Automática do Discurso” (conhecida como AAD-69), Pêcheux toma emprestada a noção de FD de Foucault, mas a articula às noções althusserianas de formação social (FS) e formação ideológica (FI). Diz o autor:

[...] Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146-147. Grifo do autor).

Num primeiro momento, a FD é vista por ele como um sistema independente, um bloco fechado que, sob condições ideológicas dadas, organiza o discurso e toda enunciação que ele gera. Ela é um sistema de agrupamento e organização dos enunciados que podem e devem ser ditos pelos sujeitos em uma certa conjuntura histórica. Há um *elo indissociável* entre as ações de produção de sentidos e tomada de posições diante de um sentido produzido, uma imbricação entre FI e FD.

Pêcheux (2014, p. 147) explica a dobra existente entre FI e FD recorrendo à seguinte tese proposta por Althusser (1985, p. 88 e 93): “A Ideologia tem um existência material”. De acordo com essa tese, embora a ideologia se constitua como representação imaginária do real pelos sujeitos, ela os induz a determinados comportamentos, atitudes e práticas. Veja-se o caso do racismo. Não se trata meramente de um conjunto de ideias falsas sobre as diferenças entre os povos; o racismo induz desde atitudes brandas e quase invisíveis de preconceito e discriminação até a práticas abomináveis, como a da escravidão e a da limpeza étnica, cujo exemplo inapagável da história da humanidade é o genocídio de judeus por indivíduos identificados com o arianismo. E entre as práticas motivadas pelas ideologias estão as práticas discursivas, quer dizer, a uma ideologia racista corresponde um discurso racista. Para ficar num único exemplo de prática discursiva racista, retome-se a seguinte piada: “Quando preto é gente? Quando batem na porta do banheiro e ele diz ‘tem gente’”. O racismo, como toda forma de preconceito, gera estereótipos negativos, explorados à exaustão como elemento risível no gênero piada, se ainda vitais no interior da sociedade.

No diálogo estreito com Althusser, Pêcheux propõe duas teses para explicar a correlação entre discurso e ideologia. A primeira delas afirma que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo socio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições, etc., são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146).

Por essa tese, Pêcheux se afasta tanto da linguística imanente que postula a literalidade do sentido no nível sistêmico do signo quanto da linguística enunciativa que postula a contingência do sentido no nível da enunciação, fruto da liberdade sem limites do enunciador. Palavras, expressões e proposições têm seu sentido determinado por “formações discursivas” que são uma forma de existência material das ideologias no domínio da linguagem. Interpelados pela ideologia e pela FD, os enunciadores reiteram sentidos. Se são as FDs o sítio do sentido das palavras, expressões e proposições, então é possível que os mesmos significantes mudem de sentido quando empregados por sujeitos interpelados por outras FDs.

Por exemplo, o sentido do termo *apartheid* não advém do signo, entendido como a união de um significado e um significante. Os dicionários do idioma africâner podem até registrar na entrada da palavra *apartheid* o sentido genérico e neutro de “separação”. Entretanto, é impossível não relacioná-lo à “segregação” da população negra, pela minoria branca na África do Sul, transformada em política oficial de Estado pelo Partido Reunido Nacional, no período que vai de 1948 e 1994. Logo após a instituição política do *apartheid*, uma legislação de apoio foi criada: a Lei de Proibição dos Casamentos Mistos (1949) tornava ilegal a união entre pessoas negras e brancas; a Lei de Registro Populacional (1950) obrigava a especificação do grupo racial a que cada pessoa pertencia no cartão de identidade; a Lei de Áreas de Agrupamento (1950) determinava que as pessoas deveriam viver na área urbana destinada à sua raça e frequentar os lugares que lhes eram atribuídos; a Lei de Reserva dos Benefícios Sociais (1953) determinava que locais públicos, como praias, ônibus, hospitais, escolas e universidades fossem reservados para determinada raça.

Contudo, o *apartheid* sul-africano não se fez sem a resistência interna dos segregados, reprimida violentamente pelo Estado, e a condenação pelos organismos internacionais que viam nele a instituição do racismo como política de Estado. A Assembleia Geral ONU, em 1973, aprovou o texto da "Convenção Internacional da Punição e Supressão ao Crime do Apartheid". Assim, *apartheid* pode significar “direito político”, quando dito por indivíduos interpelados pela FD segregacionista, ou “crime”, quando dito por indivíduos que assumem

uma posição *antiapartheid*. O termo *apartheid* surgiu em uma conjuntura política, delimitada no tempo-espaço, determinada por uma situação de luta de classes, representada, de um lado, por uma minoria branca dominante, herdeira dos colonizadores, que se acreditava humanamente superior aos negros e, de outro, por uma maioria negra dominada, historicamente escravizada, por ser vista como humanamente inferior aos brancos. Após mais de quatro décadas de resistência, o *apartheid* chegou ao fim, ao menos como política oficial de Estado, o que não significa que seus efeitos cessaram na sociedade por tanto tempo dividida.

Após reconhecer que a FD é o lugar da constituição do sentido e do sujeito, Pêcheux passa à exposição da segunda tese que afirma: “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo de formações ideológicas”. (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 148 e 149). Enquanto a primeira tese afirma que o sentido e o sujeito se constituem no escopo de FDs, a segunda explicita o desconhecimento – a dissimulação – desse processo de constituição. A FD dominante intrincada no complexo de FDs e FIs fornece/impõe os sentidos sob a forma da universalidade e da evidência – é evidente que tal palavra, tal expressão ou tal proposição significa o que o sujeito diz. Na produção do sentido, o enunciador não pode reconhecer seu assujeitamento à FD/FI porque esse assujeitamento se faz sob a modalidade da autonomia. Pelo processo de interpelação, o efeito-sujeito é reproduzido como um *interior* sem *exterior*, como se não houvesse a sua determinação pelo complexo de FDs que Pêcheux nomeia como interdiscurso.

Se, num primeiro momento, Pêcheux entende a FD como homogênea e fechada em si mesma, produzindo/reproduzindo sentidos aceitáveis de acordo com a sua própria identidade, não demora a percebê-la como um espaço heterogêneo, com as fronteiras entre o discurso Mesmo e o discurso Outro em constante fricção, o que equivale a dizer que as relações interdiscursivas são constitutivas dos discursos que se antagonizam num mesmo espaço. Dialogando, pois, com os estudos sobre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada/marcada desenvolvidos por Jacqueline Authier-Revuz (1990)²², Pêcheux trabalha no aprimoramento da noção de interdiscurso, noção que se torna fundamental no desenvolvimento da análise de discurso. De acordo com Maldidier,

²² Segundo Maldidier (2003, p. 84), “O encontro de Michel Pêcheux e Jacqueline Authier é um verdadeiro encontro intelectual, no qual cada um contribui para o outro. A *heterogeneidade constitutiva* de Jacqueline Authier acenava [...] para o *interdiscurso* de Michel Pêcheux. A problemática da *dupla heterogeneidade* permitirá voltar, em termos novos, para o jogo do interdiscurso com o intradiscurso”. (Destaque da autora).

No grupo de trabalho, é pelo viés do estudo das modalidades do “discurso outro” que a análise é feita, que ele aparece sob as formas marcadas (discurso relatado, retomadas, reformulações no espaço de uma “intertextualidade”) ou que ele surja sem nenhum barulho (sem marcas) remetendo a um além discursivo não identificado, o espaço do interdiscurso. (MALDIDIER, 2003, p. 84).

O interdiscurso é o princípio e a base da discursividade, regendo todas as relações heterogêneas. O Outro e o Mesmo não são a mesma coisa, mas estão inextricavelmente ligados como os dois lados de uma moeda. Um discurso traz em sua constituição marcas da presença de um dizer oposto que tanto podem estar visíveis como invisíveis, numa espécie de avesso.

Com o princípio do primado do interdiscurso, deixa-se de “privilegiar a contradição lógica, deslocando a análise em direção às formas materiais discursivas de contradição ligadas à alteração e à deriva”. (PÊCHEUX, [1982] 2016a, p.173). Essa contradição, constitutiva do interdiscurso, se materializa no nível do intradiscurso, deixando marcas efetivas de heterogeneidade, ou seja, da presença do Outro no Mesmo.

Por ser intestinamente agitado pela heterogeneidade, o discurso, ao mesmo tempo em que se liga a redes de memória e a trajetos sociais delimitáveis, pode ser suscetível a mudanças e transformações. Nos dizeres de Pêcheux,

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos [...] ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]. (PÊCHEUX, 2015a, p. 56).

Segundo Pêcheux (2015a), a estabilidade de um discurso é apenas relativa. Ele é necessariamente passível de mudanças, deslocamentos, desestruturação, reestruturação ou mesmo supressão completa do Outro, já que a luta pela imposição de sentidos é uma constante. A prática discursiva tanto pode manter enunciados cristalizados como um “Amém” repetido em ritos cristãos, como reinvesti-los de outros sentidos. Por exemplo, o enunciado cristalizado “On a gagné”²³, um grito coletivo de torcedores de uma partida esportiva cujo

²³ Na obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” ([1983] 2015), Pêcheux exemplifica como um acontecimento – no caso a vitória política do presidente francês François Mitterrand em 1981 – fez emergir na conjuntura de uma FD política o enunciado “On a gagné”[“Ganhamos.”], um tipo de expressão que, segundo a análise do filósofo, mantinha uma materialidade discursiva peculiar, já que: “Ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. [...] constitui a retomada direta, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar”. (PÊCHEUX, 2015a, p. 21).

time acaba de vencer, é retomado pela FD política, no momento em que o presidente francês François Mitterrand é eleito. Segundo Pêcheux, na FD do esporte a interpretação desse enunciado é unívoca (a equipe X, cuja torcida entoou o “On a gagné”, venceu o jogo contra a equipe Y).

Deslocado para a FD da política, sua interpretação é carregada de equívocos. O enunciado remete a um mesmo acontecimento – a vitória de Mitterrand em 10 de maio de 1981 – mas não constrói uma significação única como ocorre na FD do esporte. Ele catalisa o confronto de interpretações que a tela de TV põe em circulação durante a noite da vitória. O sujeito indefinido *On* e a falta de complemento para o verbo *gagner* multiplicam as possibilidades de interpretação. Quem ganhou? O apagamento do agente, mediante o emprego de *On*, possibilita deixar em suspenso a identidade de quem ganhou: os militantes dos partidos de esquerda, a coalizão socialista-comunista, o povo da França, aqueles que apoiam um programa comum, aqueles que se liberaram da polarização esquerda/direita, aqueles que acreditam que algo vai finalmente mudar na França? Ganhou o quê? O poder como um objeto conquistado pelo esforço ou pela sorte que legitima a esquerda a governar a França, ou o poder como um espaço resistente à conquista no confronto contra os feudos instalados há muito no estado francês, ou o poder como ato performativo que precisa ser sustentado, ou o poder como novas relações a serem construídas. (PÊCHEUX, 2015a, p. 26 e 27). Isso mostra 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, 2015a, p. 53), exceto quando a injunção a uma dada interpretação se exerça sobre ele. No caso da FD do esporte, por exemplo, o *On* são os torcedores da equipe X que venceu a equipe Y e *gagner* tem por complemento o jogo contra a equipe Y.

Pêcheux (1980, p.196) trabalha com a possibilidade de uma FD dividida, ou seja, de uma FD que funciona à base do idêntico, mas também do equívoco. Não se pode negar que uma FD contenha enunciados cristalizados, todavia eles não são fixos, pois o interdiscurso pode introduzir elementos exteriores, dividir, misturar e desestabilizar aquilo que é idêntico. O autor não aboliu a noção de FD, mas reformulou-a a partir da noção de heterogeneidade que pode explicar, de forma muito mais ampla, a produção de sentidos tanto no que tem de literalidade e cristalização quanto no que tem de deriva, de equívoco, de mal entendido.

Assim, para Pêcheux, o discurso é um *processo* material indissociável da prática, uma instância em que a língua, o sujeito e a ideologia se encontram e formam um processo contraditório, heterogêneo e ao mesmo tempo esboçam uma identidade. Trata-se de um

processo estável e ao mesmo tempo instável, pois o sentido de um enunciado – o componente primordial da FD – pode (sempre) ser outro.

A concepção pecheutiana de discurso baseada na dobra entre língua e ideologia é também defendida por Courtine (2014). Para ele, o dispositivo teórico-metodológico de análise discursiva sempre deve considerar o nível linguístico e o nível ideológico. Unidos, esses níveis produzem a materialidade que possibilita ao discurso tornar-se um objeto concreto, real, tornar-se um objeto de conhecimento passível de ser organizado em *corpus*.

A língua, sendo relativamente autônoma, é a base em que ocorrem os efeitos de sentido produzidos no discurso. O discurso possibilita que, em uma mesma língua, com regras gramaticais idênticas, sujeitos falantes diversos concordem ou discordem dos sentidos e produzam enunciações únicas. Segundo Henry (1975, p. 94), citado por Courtine (2014, p. 33), “todo discurso concreto é duplamente determinado de um lado, por formações ideológicas que remetem esse discurso a formações discursivas definidas, de outro, pela autonomia relativa da língua”, não sendo, contudo, “possível traçar *a priori* uma linha de demarcação entre o que é domínio de uma ou de outra dessas determinações”. Assim, a base ideológica de uma FD alimenta-a e insere-a em uma situação de luta de classes, criando um espaço desigual entre FDs. É, ademais, pelo processo de interpelação pela FI/FD que os sujeitos do discurso assumem determinadas posições, aderindo cegamente às evidências que ela impõe como verdades, e que reproduzirão em suas sucessivas enunciações.

Para operacionalizar a noção de FD, Courtine estabelece uma convergência entre Pêcheux e Foucault. De Pêcheux, ele retoma a imbricação entre FD e FI, bem como as noções de interdiscurso e intradiscurso, pré-construído, articulação de enunciados e forma-sujeito. Já de Foucault, ele retoma, como visto na seção anterior, as noções de enunciado e formulação, dando a essa última um peso que ela não tinha no quadro teórico original e na constituição do *corpus* de pesquisa. Em Foucault, ele encontrou uma noção bastante pertinente e operacional para trabalhar com *corpora* de enunciados de duas FDs antagônicas, a saber, a FD comunista e a FD cristã.

Na concepção de Courtine (2014), a FD não é um conjunto homogêneo e fechado de enunciados, mas sempre aberto à ação constitutiva do interdiscurso. O interdiscurso traz à tona elementos pré-construídos promovendo o retorno ao já-dito e a repetição no interior de uma FD. Entretanto, uma FD nem sempre se reduzirá à repetição do já-lá, uma vez que as ações de *formação* e *transformação* fazem parte do processo interdiscursivo. Assim, é no/pelo interdiscurso que aquilo que é dito e aceito pode ser repetido, mas também pode sofrer

interferências exteriores e ser apagado, esquecido, denegado, reconfigurado. Elemento constitutivo da FD, o interdiscurso nela age, incessantemente, regulando ou desregulando, enrijecendo ou diluindo as fronteiras dialógicas no jogo entre o idêntico e o contraditório.

Courtine (2006), como Pêcheux em várias ocasiões, estabelece uma homologia entre interdiscurso e memória discursiva. Para esses autores, a memória discursiva insere-se no contexto materialista das práticas sociais, sendo distinta do conceito popular de memória individual, memória pessoal; não estão pensando no estatuto neurobiológico, psicológico ou cognitivo da memória quando a ela se referem, mas sim no seu estatuto social e coletivo, aproximando-se do viés interpretativo dos historiadores das mentalidades. Nas palavras mesmas de Courtine (2006, p. 02), “A memória que nos interessa aqui é a memória social, coletiva, em sua relação com a linguagem e a história”. E, nas de Pêcheux ([1982] 2016b, p. 142), a memória discursiva se refere “a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis, constituindo um *corpus* socio-histórico de traços”. Esse *corpus* socio-histórico de traços discursivos, Pêcheux, frequentes vezes, denomina de interdiscurso:

O termo interdiscurso caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar [...]. (PÊCHEUX, 2016b, p.145 e 146).

Ambos assumem que “a linguagem é o tecido da memória” (COURTINE, 2006, p. 09). Pêcheux (2016b, p. 146) vê nas línguas “o espaço privilegiado de inscrição de traços languageiros discursivos, que formam uma memória socio-histórica.” Ademais, para ele, a análise de discurso se configura como uma “análise linguístico-discursiva de uma sequência por referência a um corpo interdiscursivo de traços socio-históricos”. Assim, falar em memória discursiva é falar do estatuto social e histórico da linguagem.

Como exemplificação do sentido atribuído à memória pelos analistas de discurso, Courtine (2014) relembra um episódio inesperado ocorrido durante um encontro promovido pelo Partido Comunista Francês, em Lyon, no dia 10 de junho de 1976. Na sala em que ocorreria a reunião, em torno de doze mil pessoas, principalmente comunistas, aguardavam o secretário geral do partido, Georges Marchais, cuja entrada arrancou uma chuva de aplausos. Mal começara a falar, foi interrompido por um grupo de cerca de cinquenta cristãos fundamentalistas, liderados por um padre de batina, cantando “*Credo in unum deum...*”. Além de entoarem o canto, antes de deixarem o recinto, os cristãos abriram uma faixa, evocando o

lema do Papa Pio XI: “O comunismo é intrinsecamente perverso”. Segundo Courtine (2014, p. 103), esse é um exemplo pleno de como “A memória discursiva irrompe na atualidade de um acontecimento”. Os já-ditos do discurso católico – o credo e os dizeres do Papa Pio XI – irrompem na cena atual, desestabilizando o discurso comunista.

Para Courtine (2014, p. 106), “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos”. Trata-se da circularidade enunciativa em que o já-dito²⁴ surge como tal, mas também se associa a novos dizeres, se transforma ou, como na cena em Lyon, irrompe para confrontar o adversário. Essa atividade da memória coletiva ocorre no interior de uma FD. Nesse sentido, os conceitos de memória e FD se complementam, pois enquanto esta é o modo de organização dos enunciados, aquela é o elemento capaz de trazê-los à tona, criando *efeitos de memória* dentro da FD. Efeitos de memória são “efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já-dito”. (COURTINE, 2014, p. 112). O autor supõe haver dois níveis de articulação entre memória e FD: primeiro, o tempo longo de uma memória, operando no nível do enunciado que são os saberes próprios de uma FD; segundo, o tempo curto da atualidade de uma enunciação/formulação em que a memória retorna como um efeito. Para que ocorra uma irrupção de memória, ou seja, um efeito de memória, é preciso que haja articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso, pois é na prática enunciativa que “uma formulação-origem retorna na atualidade de uma conjuntura discursiva”. (COURTINE, 2014, p. 106).

Courtine visualiza duas possibilidades para a análise da relação entre memória e discurso: a repetição e a comemoração, ambas remontando a um *antes* discursivo.

Se focalizar a repetição, a análise destacará as formas de citação, de remissão, de retomada da palavra, bem como o pré-construído, uma vez que ele fornece as bases para a constituição das redes de formulação. Se, por um lado, a memória discursiva assegura a lembrança, por outro, ela também é passível de esquecimento. Segundo Courtine (2014, p. 238), “é o trabalho da noção de paráfrase discursiva” que precisa ser observado e analisado quando se assume a memória como repetição.

Porém, se focalizar a comemoração, a análise destacará os recortes no tempo histórico, ou seja, a sequência linear natural é imaginariamente suprimida para conectar diretamente o tempo da enunciação ao domínio de memória. Isso se dá através de rituais verbais da comemoração, tendo por base uma data determinada no calendário em que se retorna, a cada

²⁴ Usa-se o termo “já-dito” para se referir a enunciados cristalizados de uma FD.

aniversário, a “um momento primeiro no interior de um discurso cujos dias são contados” (COURTINE, 2014, p. 239). Há ainda os rituais discursivos da continuidade, os quais originam formulações em que a repetição visa à sucessão linear passado-presente-futuro, deixando marcas de temporalidade na materialidade linguística, tais como os advérbios de tempo.

Na visão de Pêcheux, sempre remetendo a um já-dito, a um preexistente, a memória discursiva faz contínua remissão aos mitos, às práticas sociais e tende a seguir seu curso histórico, a menos que algum acontecimento discursivo a desregule. Apesar de se valer da repetição e da regularidade para trazer implícitos na forma de pré-construídos, discursos transversos, paráfrases, a memória não está subordinada somente a essa regularidade. O acontecimento é um fator que pode entrecortá-la, influenciá-la ou mesmo inibi-la. Segundo o filósofo ([1983] 2015b, p. 47),

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: um jogo de força que visa manter uma regularização preexistente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”.

A memória discursiva não existe independente do já-dito e do acontecimento, flutuando entre a regularização e a desregularização. Sob a ordem do já-dito, a memória tende à regularização, retomando a rede de implícitos dados pelo interdiscurso. Contudo, sob a ordem do acontecimento, ela tende à desregularização, estando sujeita à perturbação e mudança na rede dos implícitos, de forma que os enunciados tornem-se outros e haja deslocamentos de sentido. A heterogeneidade é uma lei que se aplica a todos os componentes discursivos, entre eles a memória. Nas palavras de Pêcheux,

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos. (PÊCHEUX, 2015b, p.50).

Por exemplo, na polêmica contemporânea entre o discurso gramatical e o discurso da linguística, os contendores se batem pelo uso dos termos/critérios “certo e errado” e “adequado e inadequado” na avaliação das formas que destoam da norma-padrão. Enquanto os sujeitos interpelados pelo discurso gramatical, pressupondo uma concepção homogênea de língua, avaliam aquilo que discrepa do padrão normativo como “erro”, os sujeitos

interpelados pelo discurso da linguística, pressupondo uma concepção heterogênea, avaliam a discrepância do padrão normativo não como “erro”, mas sim como “inadequação” ao contexto de uso. No espaço discursivo constituído por esses sujeitos, há, pois, uma disputa no modo de significar a(s) norma(s) outras que não a padrão, que expande seus tentáculos para o campo do ensino de línguas e da produção de material didático.

Os documentos oficiais, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alinham-se com o discurso da linguística, mas não encontram aliados entre boa parte dos professores e dos autores de livros didáticos e apostilas. Contudo, não se sentindo empoderados o suficiente para contestar a posição oficial, muitos desses sujeitos passam a empregar os termos “adequado e inadequado” com o sentido de “certo e errado”, promovendo um deslizamento de interpretações. As duas formas estão presentes no discurso gramatical, uma proporcionada pela regularização, pelo retorno ao já-dito, e outra promovida pelo acontecimento da linguística que deflagrou o embate. Os termos são tomados do Outro, mas os sentidos a eles atribuídos constituem um simulacro²⁵. Todavia, não se pode deixar de ver nesse deslizamento um agente de desregularização do pré-construído que pode afetar a memória discursiva.

Dominique Maingueneau, embora tenha situado a tese de que todo discurso se origina do interdiscurso no coração de sua teoria, não se detém na exploração da homologia entre interdiscurso e memória discursiva. Sua retomada da noção de interdiscurso se faz mais no sentido de operacionalizá-la metodologicamente. Alinhando-se plenamente com os postulados da AD francesa, concebe o discurso como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). O linguista afirma enfaticamente que os discursos são, “ao mesmo tempo, integralmente linguísticos e integralmente históricos”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16), e que nenhum desses aspectos pode ser sacrificado na análise. Admite que uma semiótica textual pode dar conta dos sistemas significantes, dos enunciados como unidades do discurso, mas que apenas a história pode fornecer “a razão para as estruturas de sentido que elas manifestam”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16).

Daí Maingueneau (2008a, p. 17) situar seu trabalho no lugar onde se articulam “um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’ possível de circunscrever-se historicamente”. Para dar conta da discursividade em sua inteireza, Maingueneau (2008a, p. 80) propõe o que ele chama de

²⁵ Imagem desqualificadora do discurso do Outro por um discurso antagonista.

semântica global, uma semântica que não privilegia um plano ou outro, mas integra tudo, quer na ordem do enunciado, quer na ordem da enunciação.

Pode-se dizer que Maingueneau é até mais radical do que Pêcheux na defesa da tese de que o discurso é atravessado pelo interdiscurso. Ele diz que “O interdiscurso tem precedência sobre o discurso”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 21), o que significa dizer que um discurso não se constitui independentemente, mas que se forma no interior do interdiscurso. A gênese dos discursos está, pois, ligada ao interdiscurso. Também recorrendo a Authier-Revuz (1990), Maingueneau (2008a, p. 33) afirma que sua “hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”.

Contudo, se o interdiscurso é tão fundamental para explicar o vir a ser de um discurso, é preciso tornar a noção mais operacional teórico-metodologicamente. Para tanto, Maingueneau (2008a, p. 35 a 37) propõe-se a destrinchá-la por meio da tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Por universo discursivo nomeia “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”, esfera ampla demais para ser abarcada pelo analista. Por campo discursivo, nomeia “o conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Nos campos, as formações discursivas se relacionam de vários modos: neutralidade, aliança, disputas etc. Como exemplos de campos discursivos, podem ser citados o político, o econômico, o filosófico, o científico, o didático, o religioso etc., que, apesar de circunscreverem regiões específicas do saber, são ainda amplos demais para propiciarem uma análise das relações entre as FDs que os constituem. Entretanto, os campos permitem ao analista o recorte do espaço discursivo. Por espaço discursivo, Maingueneau (2008a, p. 36) nomeia “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação”.

Os espaços discursivos são, via de regra, frutos do conhecimento e do saber histórico do pesquisador. Por exemplo, em sua tese de doutorado, a partir do campo religioso, Maingueneau extraiu duas FDs cristãs distintas, a jansenista e a humanista devota e concluiu que o espaço em que concorriam em situação de polêmica era mutuamente constitutivo a partir da ação do interdiscurso. No nível do espaço discursivo, é possível observar que o interdiscurso opera no direito e no avesso de um discurso, em todos os níveis, sejam eles apreensíveis ou não pelo aparelho linguístico.

Quanto à noção de FD, Maingueneau (2008a) considera-a insuficientemente esclarecida tanto em Foucault quanto em Pêcheux, inclusive em sua própria obra *Gênese dos discursos*. Nessa obra, ele não teoriza especificamente sobre a FD, mas afirma que ela retira seu princípio de unidade de um conflito regrado com o Outro, ou seja, da interincompreensão. Afirma, ademais, que a FD delimita “a zona do dizível legítimo”, atribuindo ao Outro “a zona do interdito, isto é, do dizível faltoso” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 37), em consonância com a tese do primado do interdiscurso sobre o discurso.

Na obra *Cenas da enunciação* (2008b, p. 14 e 15), o teórico discute em que medida a FD é ainda uma noção fundamental para a AD e em que casos seu uso é justificável. Para ele, a noção de FD é dispensável quando o objeto de análise são unidades tópicas, correspondentes “a espaços predelineados pelas práticas verbais”, quer por aparelhos institucionais (como o discurso hospitalar), quer por posicionamentos (como o discurso comunista).

A seu ver, recorrer à noção de FD é útil ao pesquisador apenas quando, de fato, ele precisa *formar* um *corpus* a partir de discursos de unidades não tópicas, discursos que, apesar de possuírem enunciados bem delimitáveis, não se circunscrevem a um território demarcado, relativamente a aparelhos ou a posicionamentos, e se encontram dispersos em diferentes campos, aparelhos, instituições, registros, gêneros, a exemplo do discurso racista, do discurso colonial, do discurso patronal, etc. Nesses casos, o caminho para a organização de *corpora* é reunir os recortes de um conjunto variado de textos, englobando-os em uma regra de formação discursiva. Nesse sentido, a formação não pode ser tomada como uma entidade preexistente, mas sim como um princípio por meio de que “o analista, em função de sua pesquisa, dá forma a uma configuração original”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 19).

As unidades não tópicas foram organizadas por Maingueneau (2008b) em dois tipos de FDs: unifocal e plurifocal. Uma FD unifocal consiste em *corpora* organizados em torno de instituições, gêneros e posicionamentos que, embora diferentes, convergem para um único foco discernível em torno de um mesmo discurso, o discurso racista, por exemplo. Já uma FD plurifocal consiste na junção em um mesmo dossiê de conjuntos discursivos diferentes que apresentam algo relacionável, não dado à vista, mas apenas passível de ser posto em evidência pelo trabalho do analista. Maingueneau exemplifica a construção de uma FD plurifocal por meio de uma investigação realizada por ele mesmo, centrada na relação ideológica estabelecida no fim do século XX entre europeus e indígenas de terras exóticas. O analista delineou uma FD plurifocal baseada em dois conjuntos discursivos distintos: os romances (*Viagens extraordinárias*) de Júlio Verne e manuais da escola republicana leiga francesa.

Colocou em relação conjuntos textuais que mostram dois focos diferentes que “não eram relativos nem ao mesmo gênero, nem ao mesmo tipo de discurso; não se dirigiam ao mesmo público, nem veiculavam uma mesma ideologia. [...] esses dois focos estavam ligados, mas suas diferenças não eram anuladas em proveito de uma unidade superior”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 19).

Independente de ser uni ou plurifocal, a ideia central é a de que a FD é um elemento operacional, intrinsecamente heterogêneo, que não precede o interdiscurso, pelo contrário forma-se em seu interior e estabelece relação de trocas reguladas com outras FDs também no interior interdiscursivo. De acordo com Maingueneau, “não haveria análise de discurso se não houvesse agrupamentos de enunciados inscritos em fronteiras, mas, por outro lado, também não haveria análise de discurso se o sentido se fechasse nessas fronteiras”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 23).

2.3 As noções de posição-sujeito, Sujeito-sujeito e forma-sujeito

Desde a sua fundação, a análise de discurso encontra-se às voltas com a tarefa de definir o sujeito do discurso. Michel Pêcheux, ainda na “Análise Automática do Discurso” (AAD-69), começou essa empreitada, afastando-se da perspectiva saussureana que via no sujeito da fala o último abrigo da liberdade humana contra as injunções inescapáveis do sistema linguístico. Essa concepção de sujeito custara a Ferdinand Saussure a exclusão da fala do objeto da ciência que tinha por axioma descrever aquilo que se repete sistematicamente. Se a fala era fruto de um sujeito completamente livre, então, nela nada era regular, repetível, apreensível e descritível pelo linguista. Sob o império da linguística imanente, o destino da fala só podia ser a lixeira.

Já na AAD-69, Pêcheux separa o sujeito que fala no discurso do sujeito físico, empírico. Retomando o esquema da comunicação proposto por Roman Jakobson, ele propõe uma releitura do destinador ou emissor (A) e do destinatário ou receptor (B), da mensagem e do referente. Afirma que a comunicação não é uma troca de informações entre A e B, tomados como organismos individuais fisicamente presentes. Afirma também que as mensagens são discursos e que entre A e B circulam efeitos de sentido e não informações. Para Pêcheux, A e B

[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera de produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do

contramestre, do operário, são marcadas por propriedades diferenciais determináveis. (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 82).

Entretanto, ainda na *AAD-69*, Pêcheux refina essa concepção de sujeito, discriminando o que chama de *situação* (passível de definição objetiva) e o que chama de *posição* (definível a partir de uma representação da situação). As *posições* participam constitutivamente do processo discursivo por meio das formações imaginárias, assim especificadas por Pêcheux no Quadro 1:

Quadro 1: Formações imaginárias sobre o destinador (A) e o destinatário (B)

<i>Expressão designando as formações imaginárias</i>		<i>Significação da expressão</i>	<i>Questão implícita cuja resposta subtende as formações imaginárias</i>
A	IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A.	Quem sou eu para lhe falar assim?
A	IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
B	IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B.	Quem sou eu para que ele me fale assim?
B	IB(A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.	Quem é ele para que ele me fale assim?

Fonte: Pêcheux, [1969] 1997, p. 83.

As representações não definem apenas os sujeitos como posições, mas também os referentes que não devem ser entendidos como elementos da realidade física, mas como objetos imaginários, conforme expõe Pêcheux no Quadro 2:

Quadro 2: Formações imaginárias sobre o referente a partir de A e B

<i>Expressão designando as formações imaginárias</i>		<i>Significação da expressão</i>	<i>Questão implícita cuja resposta subtende as formações imaginárias</i>
A	IA(R)	Ponto de vista de A sobre R.	De que lhe falo assim?
B	IB(R)	Ponto de vista de B sobre R.	De que ele me fala assim?

Fonte: Pêcheux, [1969] 1997, p. 84.

Tal jogo de imagens intervém na constituição das condições de produção do discurso, não como contexto empírico, mas sim por meio da antecipação, pelo destinador, das

representações do destinatário. As antecipações presidem o processo discursivo e são responsáveis pelas estratégias usadas pelo destinador para envolver o destinatário.

Em *Les vérités de la Palice*, obra publicada em 1975, Pêcheux novamente coloca a questão do sujeito do discurso no centro de suas reflexões, dessa vez num diálogo muito estreito e fecundo com a teoria da(s) Ideologia/ideologia(s) de Althusser ([1970] 1985).

Para Althusser, a categoria de sujeito é intrínseca à ideologia, de modo que não há ideologia sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Apesar da mútua constituição, é a ideologia que mantém um caráter englobante ao sujeito, pois todo indivíduo é sempre já sujeito desde sua gestação: ao nascer recebe um nome próprio que o identifica como único, uma filiação, uma classe social, uma nacionalidade, um gênero etc. que preexistem a ele, bem como a seus antepassados, de forma que a ideologia que absorve o sujeito, embora ocorra na história, se apresenta como eterna.

O autor distingue a ideologia em geral, grafada por ele com **I** maiúsculo, das ideologias particulares, grafadas com **i** minúsculo. Para ele, em nenhum momento da história o homem está fora da Ideologia. Isso equivale a dizer que o homem é um animal ideológico, que ele não pode se desvencilhar das teias de significação que o enredam. A Ideologia, sob a forma de diferentes ideologias, é inseparável da história da humanidade, quer dizer, é *omni-histórica*. Os homens, historicamente, mudam as ideologias, mas não existem sem elas. A humanidade nasceu sob o signo da ideologia.

Filósofo materialista, Althusser concebe a ideologia como “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. (ALTHUSSER, 1985, p. 85). Nessa perspectiva, o sujeito não é, tal como supõe o idealismo, o criador de ideologias, mas sim o seu efeito. Quer dizer, as condições socio-históricas produzem ideologias que, por sua vez, produzem sujeitos que garantem a legitimidade de determinados modos de produção e ordenamentos sociais.

Dizer que a ideologia é uma representação do real não significa dizer que ela é algo imaterial, impalpável, etéreo. Como visto na seção anterior, Althusser (1985, p. 88 e 93) assume que “toda ideologia tem uma existência material”. Após parafrasear essa tese como: “só há prática através de e sob uma ideologia”, o filósofo chega à tese central de sua teoria: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93). Isso inspira Pêcheux a dizer que são as formações discursivas que interpelam os indivíduos em sujeitos *de* seu discurso. Quer dizer, uma das formas de existência material da ideologia, mas não a única, é o discurso. Althusser e depois Pêcheux invertem completamente o idealismo. Por esse viés

interpretativo, a ideologia e o discurso impõem-se aos sujeitos que os assumem, ‘esquecidos’ daquilo que os determina, como se fossem seus autores. E como se dá esse processo de interpelação? Segundo Althusser,

[...] toda ideologia tem um centro, lugar único ocupado pelo Sujeito Absoluto que interpela, à sua volta, a infinidade de indivíduos como sujeitos, numa dupla relação especular que submete os sujeitos ao Sujeito dando-lhes no Sujeito, onde qualquer sujeito pode contemplar sua própria imagem (presente e futura), a garantia de certamente trata-se deles e Dele [...]. (ALTHUSSER, 1985, p. 102).

O Sujeito Absoluto (Sujeito com S maiúsculo) é o sujeito universal da ideologia que, numa relação especular, produz os sujeitos (sujeitos com s minúsculo). Ele é engendrado na/pela ideologia, e, identificando-se com ele, os indivíduos ocupam a posição que ele lhes assinala. Cabe aos sujeitos reproduzir a ideologia, assumindo-se como sujeitos-Sujeito. O Sujeito precisa dos sujeitos em um permanente ricochete Sujeito-sujeito-Sujeito. Assim, uma das características centrais do Sujeito é a de conceder aos sujeitos evidências em uma “garantia absoluta de que tudo está bem assim, e sob a condição de que se os sujeitos reconhecerem o que são e se conduzirem de acordo tudo irá bem”. (ALTHUSSER, 1985, p. 103).

Na formulação seguinte, é possível captar marcas linguísticas que indiciam o processo de interpelação-identificação dos sujeitos com o Sujeito. Trata-se de uma declaração do comandante militar russo Frunze, no momento em que ele refletia sobre a importância da dragona, adereço introduzido nos uniformes militares em 1943, como parte das estratégias usadas para manter em alta o moral do Exército Vermelho e o ímpeto ofensivo de suas tropas na luta para derrotar a Alemanha nazista: “O uso das dragonas, ao lembrar o pertencimento ao valente Exército Vermelho, deve inspirar em cada soldado e oficial um sentimento de orgulho de si e de seu exército”²⁶. Nesse trecho, os pronomes pessoais “si” e “seu” mostram a especularidade do Sujeito da formação ideológica e discursiva em funcionamento nos sujeitos (cada soldado/oficial da tropa). Embora o imperativo venha do Sujeito, a obliteração da *causa*-Sujeito no *efeito*-sujeito faz com que cada um deles sinta “orgulho de si” pelos seus atos e pela pertença a um exército que também identifica como sendo o “seu exército”. É pela sua livre vontade que é um soldado ou um oficial do Exército Vermelho. Ocorre, assim, segundo Althusser (1985, p. 103), “um reconhecimento entre os sujeitos e o Sujeito, entre os próprios sujeitos e, finalmente, de cada sujeito por si mesmo”. Esse triplo reconhecimento faz

²⁶ WERTH, Alexander. *Stalingrado: 1942 - o início do fim da Alemanha nazista*. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>> Acesso em: 06 de ago. de 2017.

o sujeito supor que o móvel de suas ações vem de si, e não do outro com o qual se identifica. As dragonas, na conjuntura política e militar que envolvia o Exército Vermelho, encarnam o sentido daquilo que *pode e deve* originar o sentimento de orgulho aos soldados e oficiais. Esse sentido não é inerente ao objeto físico, mas sim ao que ele representa no interior da ideologia e do discurso, pois é por meio deles que acontece o processo de identificação dos sujeitos com o Sujeito. No processo discursivo, juntam-se, pois, língua(gem), sujeito, ideologia e história.

Além da distinção entre o *Sujeito* e o *sujeito*, Althusser (1978) introduz também em sua teoria da Ideologia a noção de *forma-sujeito*. Ressalta que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. (ALTHUSSER, 1978, p. 67). Contudo, o filósofo se acautela quanto à compreensão do termo ‘agente’, sempre temendo o equívoco de uma interpretação contaminada por alguma espécie de idealismo. Insiste que ‘o agente’, de que fala, não deve ser tomado como um ‘sujeito *de*’ (no sentido filosófico do termo ‘sujeito *de*’), mas sim com um ‘sujeito *em/por*’, enfim, como um ‘suporte’ de práticas sociais.

Acompanhando Althusser, Pêcheux ([1984] 2016c) coloca em causa a noção de sujeito, como origem do sentido, assumindo que, no domínio do discurso, assim como no domínio da ideologia, ‘sujeito’ é sinônimo de ‘assujeitado’. Refere-se a um efeito-sujeito, resultante de um processo de assujeitamento, particularmente, um assujeitamento discursivo que corresponde a um assujeitamento ideológico. Quer dizer, “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, 2014, p. 147). Desse modo, “a questão primordial cessa de ser a subjetividade produtora do discurso e torna-se a das formas de existência histórica da discursividade”. (PÊCHEUX, 2016c, p. 156).

Conforme Pêcheux, o processo de subordinação ideológica e discursiva que produz o sujeito pela identificação com o Sujeito é esquecido, de tal modo que o efeito-sujeito funciona como um interior sem exterior. Por esse viés, o idealismo deixa de ser concebido como uma posição epistemológica *ab initio* e passa a ser visto como “o funcionamento espontâneo da forma-sujeito, por meio de que se dá como essência do real aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito”. (PÊCHEUX, 2014, p. 150).

O processo de interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua, pois, pela identificação com a formação discursiva que o captura sem que ele tenha consciência

disso. Essa identificação (e seu esquecimento) envolve, por um lado, o pré-construído e, por outro, a articulação:

O pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’), ao passo que a ‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. (PÊCHEUX, 2014, p. 151). (Grifo do autor)

Sob a modalidade do pré-construído, o sujeito reinscreve em seu próprio discurso “os traços daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2014, p. 150). Por exemplo, um autor que diga em uma formulação, como “O descobrimento da América no século XV descortinou um novo mundo para os europeus”, retoma um pré-construído da ideologia/discurso dominante oficial acerca do continente americano. Esse autor funciona como um sujeito que se identifica plenamente com o Sujeito dessa ideologia/discurso. O sintagma “o descobrimento da América” reveste-se, pois, de um caráter factual. É como se o autor estivesse falando da realidade mesma e não de uma interpretação acerca da emergência da América no mapa *mundi*. No processo de interpelação pela formação discursiva, o sujeito é produzido como *causa sui*, ou seja, na forma-sujeito do discurso, e os sentidos são produzidos como sendo transparentes e evidentes. Os sentidos dominantes se naturalizam e passam a contar como se fossem o real, como aquilo que todo mundo sabe e não duvida da veracidade, tornando-se corriqueira a sua retomada sob a forma da articulação no intradiscurso.

No nível do intradiscurso, entendido como fio do discurso de um sujeito, o interdiscurso (ou o pré-construído) “aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso, no qual se articula por ‘correferência’”. (PÊCHEUX, 2014, p. 154). Quer dizer, faz parte do funcionamento da forma-sujeito dissimular sua dependência com relação à formação discursiva que o determina, precisamente, porque ela se reveste da aparência de autonomia. Sob a modalidade da articulação, a forma-sujeito do discurso incorpora-dissimula os traços do interdiscurso no intradiscurso, quer dizer, a forma-sujeito, “na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção do sentido, realiza o *nonsense* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira”. (PÊCHEUX, 2014, p. 243). Conforme Pêcheux (2014, p. 154), aí reside um dos fundamentos da “unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura”.

Ao tratar da dissimulação, desconhecimento ou esquecimento que preside o processo de identificação dos sujeitos com o Sujeito, Pêcheux, como Althusser, estabelece uma homologia com o inconsciente, pensado com Lacan ([1955]1998), como discurso do Outro

que sobredetermina as escolhas dos indivíduos. O **O**utro (com **O** maiúsculo) diferencia-se dos outros (com **o** minúsculo) que são os nossos semelhantes. O Outro não é um ser humano. Não habita um lugar na geografia, mas sim na língua(gem) que é o domínio do simbólico onde a alteridade existe mais radicalmente. Não nascemos falando. Somos expostos a uma língua(gem) que se impõe a nós e que não podemos deixar de falar, mas que nunca se torna nossa. Contudo, essa língua(gem), como um grande Outro, nos determina e nos constitui como pessoas.

Segundo Nápoli (2014), “do ponto de vista lacaniano, nada mais somos do que o efeito da incidência da linguagem sobre nossos corpos”²⁷. Assim, quando postula a existência do Outro, Lacan vislumbra uma noção suficientemente abrangente para englobar todas as formas mediante as quais as palavras (os discursos) nos constituem como pessoas e como sujeitos. Na perspectiva lacaniana, é mais apropriado falar em **triálogo** do que em **diálogo**, na medida em que entre o *eu* e o *tu* está o *ele* que não é um sujeito de carne e osso, mas sim o grande Outro da linguagem. Nas palavras de Mussalim (2001, p. 109), o Outro lacaniano “ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade”. Em termos de análise de discurso, o Outro seria o interdiscurso, a memória discursiva ou a formação discursiva. O Outro, assim como a ideologia e o discurso, determina o sujeito e fá-lo funcionar como um centro de iniciativas, como autor consciente e responsável pelos seus atos:

[...] a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’, que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos etc., e as noções de *asserção* e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante. (PÊCHEUX, 2014, p. 159). (Grifo do autor)

Para Lacan ([1955] 1998), o que constitui o sujeito é o Outro; para Althusser, a ideologia e, para Pêcheux, o discurso. Contudo, apesar da determinação por algo (o Outro, a ideologia ou o discurso) que lhe é anterior e exterior, o sujeito funciona imerso na ilusão de ser a origem do que sabe/pensa/profere/pratica. Por isso, de acordo com Pêcheux (2014), uma teoria materialista do discurso – como ele mesmo definia a AD – opera no nível da exterioridade constitutiva, opondo-se a teorias idealistas que veem no sujeito a fonte do sentido ou mesmo uma independência de sua consciência em relação ao meio exterior. Na

²⁷ NÁPOLI, Lucas. *O que é o grande Outro lacaniano?* Disponível em: <<https://lucasnapoli.com/2014/02/23/o-que-e-o-grande-outro-lacaniano/>>. Acesso em: 14 de nov. de 2017.

ótica da AD, a pessoa nasce como sujeito mesmo antes de nascer biologicamente, porque não há um fora do oceano das palavras do Outro. Sob o signo do antropocentrismo e de todas as ideologias e discursos que ele gerou nos seus mais de quinhentos anos de vigência, é impossível o sujeito não se pensar como sendo a fonte de seus pensamentos, palavras e ações. Enfim, é, paradoxalmente, pelo impensado, por uma espécie de cegueira ideológica, que o sujeito não se pensa/significa como um ‘sujeito **a**’ e sim como um ‘sujeito **de**’. (COX, 1989).

Na linguística imanente, não havia lugar para o sujeito. Na linguística da enunciação, ele reinou absoluto. Na análise de discurso, ele perdeu o lugar de honra que a linguística enunciativa lhe havia concedido, foi desalojado pelo Outro, pela ideologia e pelo discurso que, embora exteriores a ele, o definem. Na companhia de Foucault (2015, p. 160), pode-se dizer que o exterior “estabelece que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser a origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos”.

2.4 A noção de discurso polêmico

Ao tratar da relação entre o sujeito (sujeito da enunciação) e o Sujeito (Sujeito Universal da ideologia/discurso), Pêcheux (2014, p. 199 e 200) visualiza diferentes modalidades de identificação, das quais duas são mais evidentes: a da aceitação livremente consentida e a do antagonismo. No primeiro caso, o sujeito da enunciação, como um “bom sujeito”, reflete em plena “liberdade” a determinação pelo Sujeito. Por exemplo, um sujeito de enunciação que diga “O salvador do mundo morreu na cruz” reflete espontaneamente aquilo que o Sujeito do cristianismo lhe dá a pensar/dizer. Já no segundo caso, o sujeito da enunciação, um “mau sujeito”, se aparta do que o Sujeito lhe dá a pensar, duvidando, questionando, negando, contestando, lutando contra a evidência ideológica. Nesse caso, recorrendo ao exemplo que Pêcheux mesmo fornece, o sujeito da enunciação poderá dizer “Aquele que salvou o mundo morrendo na cruz jamais existiu” e, assim, “contraidentificar-se com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva”. (PÊCHEUX, 2014, p. 199). Essa modalidade de identificação produz o contradiscurso que é fundante do humanismo “sob suas diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas” (PÊCHEUX, 2014, p. 200). Tanto a identificação quanto a contraidentificação ocorrem no escopo da formação discursiva que, atravessada pelo interdiscurso, abriga, para além da evidência do sentido, a possibilidade da contradição e não

apenas a do assentimento. Assim, a tese do primado do interdiscurso sobre o discurso permite compreender tanto o funcionamento do “bom sujeito” quanto o do “mau sujeito”.

Por uma outra via, também Maingueneau (2008a, p. 31) percebe a proximidade entre as noções de polêmica e interdiscurso, principalmente, se se toma este último na “perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”. Isso significa que o papel da polêmica não é irrelevante na construção da identidade semântica dos discursos que integram um mesmo campo discursivo. Quer dizer, o conflito entre os adversários não é “um acidente exterior”, mas “constitutivo da identidade do posicionamento”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 196). Nesse aspecto, o autor restringe o uso do termo discurso polêmico “aos ‘gêneros instituídos’, e não à conversação, à interação oral espontânea”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 189). Ele afirma que a polêmica é apenas uma das práticas verbais contenciosas que incluem também a discussão ou o bate-boca. Na polêmica, as razões pelas quais os sujeitos se batem, ultrapassam os indivíduos que circunstancialmente estão interagindo numa situação de enunciação, envolvem posições ideológicas. Discussões ou bate-bocas entre pessoas costumam ser pontuais, ao passo que a polêmica, no interior de um campo discursivo, pode perdurar por anos e até mesmo não ter fim.

A polêmica ocorre quando os discursos combatem pelo poder/primazia de um saber universal que emana de seu Sujeito. Quando um religioso desaprova o saber de um cientista e vice-versa, não se trata de uma discussão cotidiana entre dois indivíduos contingencialmente em interação, mas de incompatibilidade entre Sujeitos Universais com posicionamentos ideológicos antagônicos. Nas palavras de Maingueneau (2010, p. 196), para haver polêmica, é preciso “que os sujeitos que ocupam certo lugar percebam tais ou tais enunciados como intoleráveis do ponto de vista desse lugar, a ponto de julgarem necessário entrar em conflito com a suposta fonte desses enunciados”. Por exemplo, a ciência disputa com a religião o poder/primazia de explicar a origem da vida, sendo incompatíveis seus saberes, sua ideologia, suas posições, seus modos de observar e interpretar a origem da vida: a ciência a atribui a processos físico-químicos, a religião, a Deus. O dizer de um é a negação do discurso do Outro. Entre eles há mútua incompreensão. Colado à sua própria posição, um não pode compreender a posição do outro.

Segundo Maingueneau (2010, p. 187), o polêmico pode ser estudado como registro, entendido como “conjunto de traços linguísticos regularmente associados em um discurso, mas que não se caracterizam por ocorrerem em um único gênero”. A noção de registro polêmico lhe parece atraente por ela abarcar uma diversidade de formas de comunicação.

Tomado como registro, o estudo do polêmico deve considerar três dimensões, englobando tanto a materialidade linguística quanto o processo de constituição dos discursos que polemizam entre si: a dimensão enunciativo-pragmática; a dimensão sociogenérica e a dimensão semântica.

A dimensão enunciativo-pragmática é a mais imediata do registro polêmico. Diz respeito não apenas às *marcas* linguístico-enunciativas, mas também à “*força* ilocucional da enunciação, no interior de certa encenação da atividade discursiva”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 190). As marcas podem ou não indiciar um humor colérico, pois nem sempre um ataque ao adversário se faz por uma belicosidade explícita, às vezes pode se fazer por ironias, tons amenos, sutilezas. Por exemplo, os marcadores discursivos adversativos são formas clássicas de apresentar uma ideia contrária a outra, mas pertencem a uma classe de palavras não associadas à desqualificação do outro. Ao estudar as *Provinciais*, dezoito cartas escritas por Blaise Pascal entre janeiro de 1656 e maio de 1657, sob o conflituoso clima religioso do século XVII, Maingueneau percebeu que nelas se instaurava um embate de posicionamentos ideológicos com os jesuítas (adversários históricos do jansenismo), sem o habitual arrebatamento verbal que caracteriza o registro polêmico. Nas dez primeiras cartas, há uma espécie de encenação irônica, um tom de docilidade que, na verdade, é uma forma “elegante” de ataque. Apenas na peroração, a polêmica se faz de forma mais violenta e arrebatada. Essa diferença de tom leva Maingueneau (2010, p. 191) a afirmar que “a desqualificação de um adversário não passa necessariamente pela exibição de traços de polemicidade”.

A dimensão sociogenérica diz respeito ao quadro comunicacional de emergência do registro polêmico, envolvendo “um gênero ligado a um suporte e a lugares de difusão, que lhe prescreve um modo de existência”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 193). E estudar essa dimensão do polêmico significa produzir respostas para perguntas como: “sobre o que se polemiza? [...] quem polemiza? em quais suportes? passando por quais circuitos?”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 194). O polêmico, por ser um tipo de registro, pode surgir em vários tipos de gêneros, não sendo exclusivo de nenhum deles.

Os lugares da polêmica mudam historicamente: na antiguidade clássica o lugar dos embates era a ágora; na era moderna, a imprensa; na contemporaneidade, as mídias sociais. Também a temporalidade da polêmica pode variar muito, desde a extinção em semanas até a duração por séculos, milênios etc. Na mídia, as polêmicas costumam durar pouco tempo, pois é preciso que a atenção do espectador se desloque para outros casos, já que esse tipo de meio de comunicação vive de novidade. Maingueneau (2010, p. 195) se refere “a uma espécie de

‘folhetim’ polêmico” que “cria uma memória polêmica interna” e é seguido por um público fiel. Via de regra, as polêmicas midiáticas são desencadeadas por pequenas frases aforizadas do texto/contexto, suscetíveis à geração de simulacros.

Há poucos anos, ocorreu uma ruidosa polêmica na mídia brasileira desencadeada pela aforização descontextualizada de frases do livro didático *Por uma vida melhor*, distribuído gratuitamente pelo MEC a alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da rede pública de ensino. A mídia captou apenas frases consideradas erradas, segundo critérios normativos da gramática tradicional, sem levar em conta o contexto em que elas apareciam e as explicações que as antecediam e seguiam. O seguinte factóide virtual do livro passou a circular pelos mais diversos meios de comunicação:

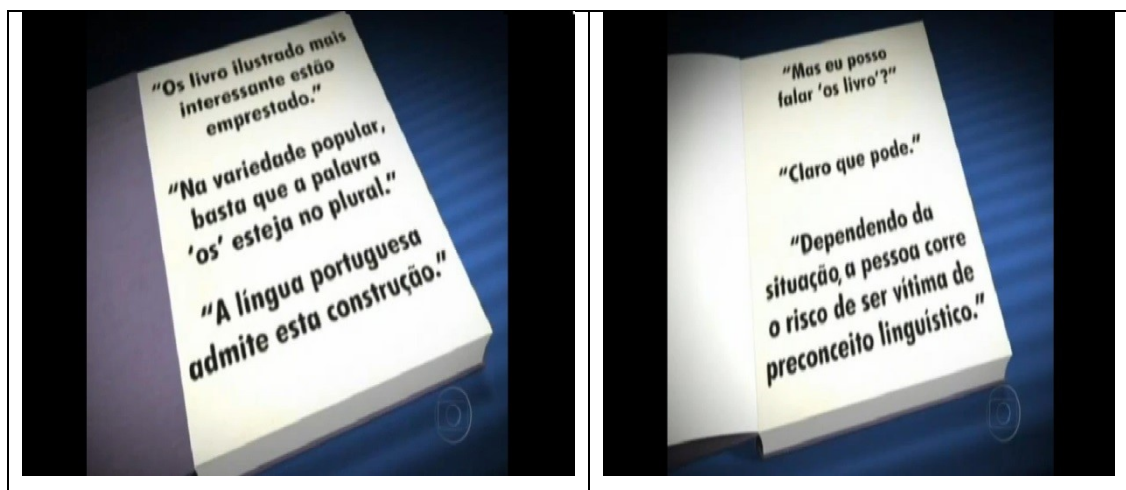


Figura 1: Imagem aforizada do livro didático *Por uma vida melhor*²⁸.

O *start* da polêmica foi o comentário de um jornalista (Alexandre Garcia) de que o MEC estava financiando e distribuindo livros didáticos que fomentavam “o uso do português errado”. Essa avaliação da obra em um veículo de comunicação de alcance nacional despertou a ira de uma legião de defensores da norma-padrão, a única considerada correta por eles. Provocados por essa opinião, muitas pessoas públicas passaram a se pronunciar sobre o episódio, também a partir desse factóide, sem se darem ao trabalho de ir ao texto original para conferir o que realmente seus autores lá diziam. Contudo, defensores da gramática não contavam que professores e pesquisadores sintonizados com a sociolinguística na lida com a língua na esfera escolar sairiam em defesa da posição assumida pelos autores do livro didático. Essas vozes dissonantes em relação ao discurso da mídia recobriram o contexto

²⁸ Esta imagem foi retirada da reportagem exibida pelo Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yxXQi2GjIKc>>. Acesso em: 29 de set. de 2011.

extirpado pelos defensores da língua única, para mostrar que os autores do livro estavam apenas propondo o ensino da norma-padrão como *uma* das normas do português e não como *o* português. Enquanto uns defendiam que a língua é una, homogênea e invariável, outros, que ela é múltipla, heterogênea e variável. Essa polêmica permaneceu na mídia por alguns meses, gerando uma profusão de reportagens, entrevistas, matérias, debates, comentários em redes sociais, mas se aplacou. Todavia, se o tempo dessa polêmica se exauriu na mídia, o mesmo não se pode dizer dela no campo discursivo das Letras, onde age constitutivamente na semântica dos discursos gramatical e linguístico há mais de um século.

A dimensão semântica refere-se à “construção da identidade semântica dos discursos engajados na polêmica, ligando a interação polêmica ao funcionamento do campo discursivo do qual participam os posicionamentos em conflito”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 195). Desse ponto de vista, o espaço discursivo é uma rede de interação semântica, regida por um processo de interincompreensão que é definidora das formações discursivas que se antagonizam. Segundo Maingueneau (2008a, p. 99), “não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de ‘não compreender’ o sentido dos enunciados do Outro”.

A interincompreensão é, pois, um processo de interpretação recíproca, em que o Sujeito de cada formação discursiva somente “compreenderá” o seu Outro de acordo com sua própria grade semântica, constituída por semas reivindicados, “semas positivos”, e por semas rejeitados, “semas negativos”. Essa forma de haver-se com o Outro é geradora de simulacros, uma vez que seus enunciados são filtrados apenas pela peneira dos semas negativos. O simulacro nunca é a imagem que o Mesmo faz de si, é sempre a imagem desqualificadora que o Mesmo faz do Outro. Essa imagem negativa pode se materializar por meio de construções linguísticas de uso geral, que tanto podem figurar em uma interação polêmica quanto em outras formas de interação, como neste exemplo em que um linguista faz uma crítica à gramática tradicional: “O edifício da doutrina gramatical tradicional foi erguido sobre dois alicerces *frouxos* e *cambaleantes* que o linguista Jonh Lyons rotulou de ‘a falácia clássica’”. (BAGNO, 2012, p. 345). Nesse exemplo, os termos *frouxos* e *cambaleantes* encarnam os semas negativos da FD da linguística, ao avaliar os fundamentos gramaticais como inconsistentes do ponto de vista científico. O linguista brasileiro apoia-se, para sustentar sua avaliação negativa do discurso do Outro, na autoridade do internacionalmente renomado linguista John Lyons que vê os alicerces da gramática como uma “falácia”, quer dizer, como ‘falsos’. Há, portanto, aliança com o Mesmo, mas dissensão em relação ao Outro. Contudo,

em outro espaço discursivo, formado por FDs que não a da linguística e a da gramática, os termos *frouxos* e *cambaleantes* podem não ser veículo de uma avaliação negativa para desqualificar o Outro.

Há termos que, diferentemente desses, surgem exclusivamente no âmbito da polêmica, não existindo no registro positivo de nenhum discurso, circunscrevendo-se apenas ao espaço da interincompreensão. Para Possenti (2009, p. 164 e 165), tais termos claramente emergem no “interdiscurso no sentido mais restrito de espaço discursivo, ou seja, são constitutivamente interdiscursivos, o que quer dizer que só vêm à existência como efeito da polêmica”. Como exemplo de construções exclusivamente interdiscursivas, o autor cita algumas formações nominais constituídas pelo sufixo *+ismo*: “o logicismo”, “o formalismo”, “o biologismo”. (POSSENTI, 2009, p. 165). Essas expressões são retomadas apenas em um espaço discursivo polêmico, quando o sentido desejado é depreciativo. Assim, os termos “lógica”, “forma”, “biologia” podem eventualmente surgir em uma situação de polêmica, contudo não são exclusivos e nem gerados dentro de um registro negativo, ao contrário do que ocorre com os termos deles derivados pelo processo de sufixação em “ismo”.

Maingueneau (2008a) refere-se à interpretação que um discurso realiza de seu Outro como “tradução”, não tradução de uma língua para outra, mas sim de um discurso para outro a partir da grade semântica da formação discursiva que governa o dizer do sujeito. Esmiuçando o processo de tradução interdiscursiva, Maingueneau (2008a, p. 100) distingue, em relação ao espaço discursivo, o *discurso-agente* (discurso tradutor) do *discurso-paciente* (discurso traduzido). Desse modo, no espaço-discursivo, o discurso-agente traduz o discurso-paciente por meio dos semas que rejeita. A relação entre o discurso-agente e o discurso-paciente necessariamente envolve a geração de simulacros. Esse processo de tradução-simulacro cria a ilusão de fechamento semântico que faz parte do funcionamento da forma-sujeito do discurso. No dizer do teórico, “A polêmica aparece exatamente como uma espécie de homeopatia perversa: ela introduz o Outro em seu recinto para melhor afastar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 108).

O estudo do polêmico situa-se, pois, na região fronteira dos discursos, levando em consideração que o simulacro se dá no âmbito do interdiscurso, no momento da interação, das trocas entre as FDs antagonistas. Desse ponto de vista, na polêmica, a relação com o adversário não é “um acidente exterior”, é, sim, “constitutiva da identidade do posicionamento”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 196). Na relação interdiscursiva, os discursos antagonistas funcionam como direito e avesso, jamais um conseguindo se desvencilhar do

outro. Em sua tese sobre o discurso jansenista na interação com o discurso humanista devoto, Maingueneau (2008a) verificou que se tratava de uma polêmica enraizada na própria identidade desses discursos. O discurso jansenista foi engendrado no interior do discurso humanista devoto, pois havia nele uma espécie de falta que consistia em apregoar um tipo de religiosidade que era o oposto daquilo que o jansenismo predicava. Aquilo que falta em um discurso é o que dá origem a um outro.

Tomada como um elemento constitutivo da identidade dos discursos em espaços discursivos antagônicos, a polêmica não ocorre de modo localizado, mas atinge todas as dimensões da discursividade, incluindo os fatores extralinguísticos e as práticas intersemióticas. Ao analisar, por exemplo, as pinturas “Os peregrinos de Emaús” (Ticiano) e “Ceia de Emaús” (atribuída a J.B.Champaigne), Maingueneau detecta, em textos imagéticos, componentes discursivos do espaço polêmico instaurado entre as FDs jansenista e humanista devota. De acordo com o teórico,

Se se admite que a relação com o outro é constitutiva, segue-se que as modalidades do polêmico variam em função dos posicionamentos concernidos. [...] Adotando esta perspectiva, somos levados a minimizar os traços do que seria ‘o’ polêmico e a nos interessar principalmente pelas modalidades de existência de diversos posicionamentos, pela maneira como eles se instituem no interdiscurso. (MAINGUENEAU, 2010, p. 196).

Assim, tanto na forma de uma batalha verbal quanto na de esquivamento ou moderação nas palavras na tentativa de escapar de um confronto com o Outro, o que caracteriza o discurso polêmico é o fato de haver um desacordo prévio ao uso da palavra, algo que se institui no nível das identidades. Um estudo do polêmico que procura se aprofundar no nível das identidades leva em conta não apenas simulacros explícitos, mas também as várias estratégias de modalização discursiva. Pode-se bater no outro com luva de boxe ou com luva de pelica. A polêmica não deixa de envolver o que Orlandi (2002, p. 75) chama de política do silêncio: “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

Para evitar que a polêmica seja reduzida ao senso comum, Maingueneau (2008a, p. 107), recorrendo a Authier-Revuz (2004), distingue dois níveis de interação do Mesmo com o Outro: o nível *dialógico* (nível da heterogeneidade constitutiva) e o *propriamente polêmico* (nível da heterogeneidade mostrada). Enquanto no nível dialógico, os discursos interagem constantemente, mas sem deixar rastros materiais dessa interação, no nível polêmico, a

citação, na forma da heterogeneidade mostrada, rompe a “continuidade do Mesmo com fragmentos localizáveis do Outro”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 107). A incorporação do corpo verbal do Outro ao corpo verbal do Mesmo pode se presentificar em diferentes planos da discursividade. Daí Maingueneau (2008a, p. 108) propor que a semântica do discurso deve ser uma semântica global, e não uma semântica restrita ao significado das palavras ou dos enunciados: “Só uma concepção empobrecida de discurso, correlata de sua redução a um conjunto de ideias, permite privilegiar de maneira exclusiva o significado”. A semântica global funciona, não como uma arquitetura, mas “como um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 76).

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO

[...] o que um observador vê é afetado pelo seu conhecimento e experiência. (CHALMERS, 1993, p. 50).

Duas vias são possíveis para a construção do *corpus* em pesquisas conduzidas sob o guarda-chuva da AD: a via experimental e a via arquivista. Pela primeira via, os dados que constituem o *corpus* são obtidos por meio de uma cenografia que põe os locutores em situação de teste ou de entrevista. Conforme Rocha et alii (2004, p. 162), no campo da AD, a entrevista deve ser tratada como “um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada socio-historicamente, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza”.

Nessa perspectiva, a entrevista não é vista como um instrumento que permite extrair a realidade ou a verdade dos sujeitos entrevistados, mas como uma forma de aceder a uma “massa de textos” que o pesquisador supõe já existir, mas que não são imediatamente disponíveis. “Em outras palavras, só se entrevista quem já ‘sabe’ algo a respeito de determinado tópico (isto é, quem é capaz – ou quem vem sendo capaz – de produzir texto(s) a respeito do que se deseja saber)” (ROCHA et alii, 2004, p. 173). Cabe ao pesquisador armar estratégias de interlocução que incitem os entrevistados a produzirem textos interpelados por discursos que já haviam gerado uma massa de textos anteriormente. O dispositivo “entrevista” torna possível retomar/atualizar/condensar esses discursos.

Contudo, não podemos perder de vista que os textos gerados – retomados/condensados – por esse dispositivo resultam de um processo de enunciação conjunta entre entrevistado-entrevistador, singularizando-se, assim, em relação aos textos anteriores, pela inscrição dos rastros dessas condições de produção e desse gênero. Quer se debruce sobre um *corpus* obtido pela via experimental, quer obtido pela via arquivista, a AD se patenteia como uma abordagem qualitativa de pesquisa, na medida em que opera com a interpretação de discursos, buscando perfilar enunciados que caracterizem as FDs.

A via preferida para a constituição do *corpus* em AD é a do arquivo. Por essa via, o *corpus* é formado por enunciados que foram produzidos em práticas discursivas reais num dado momento e conservados, logicamente não com o propósito de se tornarem um objeto de

estudo. O fato de que venham a ser vistos como objetos de estudo é algo totalmente *a posteriori* e incidental.

3.1 A noção de arquivo

A noção de arquivo que interessa ao analista de discurso é aquela proposta por Michel Foucault, na obra *A arqueologia do saber* ([1969] 2015). Por isso, é na companhia desse autor que se inicia a revisitação do termo. Foucault começa a desenredar a noção de arquivo, abordando o que chama de positividade do discurso, entendida como uma unidade divisada através do tempo e que ultrapassa as obras individuais, os livros, os textos, os autores, etc. Assim, fazer análise de discurso é apreender uma positividade. Não necessariamente uma positividade revela uma verdade, mas revela sim que as diversas formulações dizem “‘da mesma coisa’, colocando-se no ‘mesmo nível’, desenvolvendo ‘o mesmo campo conceitual’, opondo-se sobre o mesmo campo de batalha”. (FOUCAULT, 2015, p. 154). Funcionando como uma espécie de *a priori histórico* do discurso, a positividade permite vislumbrar “identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos e jogos polêmicos”. (FOUCAULT, 2015, p. 155).

Não se deve entender o *a priori histórico* como uma condição de validade dos juízos, mas sim como uma “condição de realidade para os enunciados”. É o *a priori histórico* que permite “isolar as condições de emergência dos enunciados, as leis de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem”. (FOUCAULT, 2015, p. 155). Não se deve confundir o *a priori histórico* com o *a priori formal*, que escapa à injunção da história. O *a priori histórico* de um enunciado não advém da ordem do espírito ou da ordem das coisas, e sim do arquivo. Assim, diante das coisas ditas, não é necessário inquirir os homens que as disseram ou as coisas que disseram e sim o sistema de discursividade que define as possibilidades e impossibilidades enunciativas. Em resumo, é preciso inquirir o arquivo que “é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. (FOUCAULT, 2015, p. 158).

O arquivo não é o que conserva o enunciado-acontecimento, mas o que gere a sua enunciabilidade e funcionamento. Em análise de discurso, o arquivo, definitivamente, não é um arquivo morto. Se a língua é um sistema de construção de frases possíveis, o arquivo é um sistema de construção de enunciados particulares. O arquivo faz aflorar “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, 2015, p. 159). Se, por um lado, como *a priori histórico*, o arquivo é o conjunto dos enunciados já-ditos de um discurso em todas as variedades de sua emergência material em uma sequência discursiva, por outro, como *devir*, ele rege a possibilidade de se dizer, em qualquer momento, algo que ainda não tinha sido dito, mas que é dizível segundo a sua positividade ou sistema de enunciabilidade. Nada do que ocorre em um discurso escapa à positividade do arquivo.

O arquivo não pode ser descrito em sua totalidade. Aliás, o arquivo nunca se totaliza/revela completamente, pois ele contém o realizado e o ainda realizável. Por isso, Foucault (2015, p. 161) nos fala do arquivo como o horizonte que permite a descrição das FDs: “A revelação, jamais acabada, jamais integralmente alcançada do arquivo, forma o horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo”. Nem mesmo um historiador, por mais dados e documentos que possa levantar de registros milenares seguindo uma ordem temporal meticulosa, poderia fazer uma descrição exaustiva do arquivo. Foucault nunca se preocupou em esgotar registros de épocas para historiar um período, pois sabia ser impossível ou até mesmo desnecessário fazê-lo. Ele partia de uma questão-problema e/ou hipótese e, orientado por ela(s), percorria o arquivo para buscar possíveis respostas.

De modo semelhante, Pêcheux (2010, p. 51) concebe o arquivo como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. A noção de arquivo anda de mãos dadas com aquela de memória discursiva que o autor define como “um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis, constituindo um *corpus* socio-histórico de traços”. (PÊCHEUX, 2011, p. 142). Isso leva Pêcheux, na sua incursão pelo arquivo, a se concentrar nos *gestos de leitura*. O arquivo não é passível de uma leitura literal, requer a interpretação que compreende “o trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”. (PÊCHEUX, 2010, p. 51).

Segundo Pêcheux ([1984] 2016d), a análise de discurso é uma disciplina da interpretação, mas o que ela busca não é o sentido verdadeiro/legítimo do texto e sim a criação de dispositivos analíticos que exponham níveis opacos da discursividade à ação de um sujeito, entendido como um *sujeito a* e não um *sujeito de*. Em consonância com Pêcheux, Orlandi (1996, p. 64) afirma que “interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, [...] é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentido”.

Ao esmiuçar a noção de interpretação, Orlandi (1996, p. 84) distingue o gesto de interpretação do sujeito comum, ancorado num dispositivo de leitura ideológico, do gesto de interpretação do analista, ancorado num dispositivo teórico. Mediado pelo dispositivo ideológico, “o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade): daí a ilusão do sentido lá, de sua evidência”. (ORLANDI, 1996, p. 84). Já mediado pelo dispositivo teórico, o analista não reflete cegamente a alteridade e, sim, a trabalha. Espera-se que “ele não se inscreva em uma formação discursiva, mas entre em uma relação crítica com o conjunto complexo das formações”. (ORLANDI, 1996, p. 85). No primeiro caso, o sujeito-leitor não reconhece o movimento da interpretação, porque se identifica plenamente com ele; no segundo, o analista é capaz de se deslocar, tomar distância, contemplar e compreender o movimento da interpretação. O analista, “nem acima, nem além do discurso, ou da história, mas deslocado”, assume uma “posição que entremeia a descrição com a interpretação e que pode tornar visíveis as relações entre sentidos diferentes”. (ORLANDI, 1996, p. 85).

Em sua pesquisa do discurso comunista endereçado aos cristãos, Courtine (2014, p. 80-82), enfatizando que ler *A arqueologia do saber* de Michel Foucault não significa aplicá-la fielmente à análise de discurso e sim trabalhá-la na perspectiva da AD, retoma a noção de arquivo por outro viés. Para ele, se se quer que a investigação do arquivo resulte na circunscrição de um interdiscurso, é preciso tratá-lo como “dispositivo experimental”, o que não deve ser confundido com o procedimento de obtenção de *corpus* via experimento/entrevista que coloca em cena, a modo de motivar enunciações, “sujeitos concretos” e “situações concretas”. O “dispositivo experimental” é construído mediante hipóteses teóricas conjeturadas pelo analista. Com ele se pode organizar um campo do arquivo para possibilitar o acesso ao interdiscurso que age em uma FD. O dispositivo experimental desvela para o analista não propriamente o interdiscurso, mas sim traços do processo discursivo que permitem reconstruí-lo. Segundo Courtine (2014, p. 81), “a reconstrução do interdiscurso tem sempre um caráter hipotético pelo fato de que os elementos que permitiriam marcar o interdiscurso não figuram no *corpus* discursivo.” O arquivo não dá a ver explicitamente aquilo que o analista deve reunir para constituir o *corpus* discursivo.

O *corpus* discursivo analisado por Courtine (2014) se constitui de famílias de paráfrases, recortadas de textos produzidos num espaço discursivo que se caracteriza pelo embate entre o Partido Comunista Francês e os cristãos, no período de 1936 a 1976. O que o autor busca apreender em sua análise não é a FD comunista e/ou a FD cristã em suas

especificidades, mas sim apreender os traços do interdiscurso que as constituem na sua heterogeneidade e polemicidade. Esses traços são, muitas vezes, opacos, não saltam à vista do analista, ou seja, o arquivo fornece todos os enunciados à análise, porém somente o gesto de leitura do analista, bem como a forma como ele constitui os recortes é que podem trazê-los à tona.

Nessa perspectiva, Courtine se afasta do antigo método da AAD (PÊCHEUX, [1969] 1997) que privilegiava a constituição homogeneizante do *corpus*. Ao invés de perseguir as pegadas do interdiscurso, a “máquina discursiva” fazia esquecer-las/anulá-las em consonância com uma concepção de FD como estrutura semântica independente e fechada. Partindo da confrontação das formas variantes de superfície, multiplicadas sob o efeito de um estado dominante das condições de produção, o analista pretendia chegar à estrutura invariante do processo de produção discursiva de uma FD. (PÊCHEUX, [1969] 1997). Todavia, no estado atual da AD, investigar o arquivo a fim de constituir um *corpus* discursivo significa, necessariamente, considerar a heterogeneidade discursiva, bem como a noção de memória e acontecimento que abrem as fronteiras das FDs e impedem seu fechamento em unidades autônomas umas das outras.

Já Maingueneau (1997, p. 15) vê uma certa sinonímia entre as noções de arquivo e formação discursiva. Afirma haver duas razões para empregar a primeira no lugar da segunda: (i) delimitar o tipo de *corpus* de enunciados que interessa à AD francesa (enunciados vinculados a um mesmo posicionamento sócio-histórico); (ii) salientar que esses enunciados “são inseparáveis de uma memória e de instituições que lhes confirmam a sua autoridade, legitimando-se por seu intermédio”.

Os *corpora* a serem analisados neste trabalho provêm de uma pesquisa de arquivo, como habitualmente ocorre no campo da AD. O arquivo concebe o conjunto dos diversos discursos proferidos numa época e que persistem por meio da história. O objetivo da análise discursiva da massa documentária de uma época é apreender suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento; é definir os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação. Acompanhando Mazière (2007, p. 14), entendemos o discurso como “um produto, um enunciado ou um grupo de enunciados atestados, não importa quais”. Isso a levou a dizer que o “linguista do discurso não trabalha a partir de exemplos, quer se trate de frases pronunciadas ou de textos exemplares, mas com *corpora*” de enunciados (MAZIÈRE, 2007, p. 14), delimitados, postos em correspondência,

organizados e submetidos à análise, a modo de desenredar os sentidos que eles constroem e se repetem nas formulações que os atualizam.

Outros ramos da linguística também trabalham com *corpora*, mas, em AD, as unidades de análise são os enunciados que podem não corresponder a nenhuma unidade linguística do tipo fonema, morfema, palavra, oração, período, parágrafo, texto. Eventualmente, o enunciado pode coincidir com uma dessas unidades, mas não é necessário que ele coincida. O enunciado pode ser um gráfico, um quadro, uma pintura, etc., uma vez que as práticas discursivas são práticas multissemióticas.

3.2 Da constituição dos *corpora* a partir do arquivo escolhido

A ideia de estudar apostilas de língua portuguesa usadas na rede particular surgiu no final do mestrado (RODRIGUES, 2010), ocasião em que analisamos dois livros didáticos do ensino médio distribuídos gratuitamente pelo PNLD para alunos de escolas públicas, com o intuito de abeirar a polêmica entre o DG e o DL. Afinal, apostilas também fazem parte do arquivo de materiais didáticos, mas diferentemente dos livros não são submetidas ao processo de avaliação instituído pelo MEC. Por não passarem pelo crivo do PNLD, as apostilas nos possibilitariam observar/analisar o desenrolar dessa polêmica em uma situação outra que não o da rede pública de ensino. Interessava-nos descobrir se essa polêmica estava circulando na escola particular por meio das apostilas ou estava confinada no espaço da escola pública.

Entretanto, tomamos conhecimento de que alguns dos maiores grupos empresariais brasileiros de ensino privado vinham desenvolvendo e comercializando materiais apostilados diretamente com as redes públicas municipais. A partir daí começamos a entrever a hipótese de ampliar nosso objeto de estudo, realizando uma comparação entre apostilas orientadas para alunos do ensino fundamental II da escola pública e apostilas orientadas para alunos do ensino fundamental II da escola privada, ambas produzidas pelo grupo Positivo.

Assim, o arquivo perquirido neste estudo compõe-se de trinta e duas apostilas da disciplina língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental II, relativas a dois sistemas de ensino do Grupo Positivo: Sistema de Ensino Positivo (voltado para escolas conveniadas da rede privada) e Sistema de Ensino Aprende Brasil (voltado para escolas conveniadas da rede pública municipal), produzidas entre os anos de 2008 e 2012, após a implantação dos PCNs, pelo Ministério da Educação, em nível nacional. Os dois sistemas analisados nesta tese são usados em escolas mato-grossenses.

Por serem materiais de venda restrita aos clientes vinculados às escolas particulares – os pais de alunos –, a obtenção das apostilas não foi um processo sem obstáculos. Diferentemente dos livros didáticos, acessíveis para compra em livrarias que comercializam esse tipo de material, as apostilas só são acessíveis aos clientes e na própria escola onde os filhos estudam. Chegamos a solicitar o material diretamente à editora do grupo Positivo (Posigraf) e recebemos uma caixa com muitas apostilas, menos as de língua portuguesa que nos interessavam.

Conseguimos as apostilas do Sistema de Ensino Positivo mediante doação de uma escola particular, na cidade de Cuiabá, afiliada a essa rede. Um estágio outrora realizado nessa empresa favoreceu-nos na obtenção desse material. Já as apostilas do Sistema de Ensino Aprende Brasil, voltadas à rede pública, foram obtidas com a ajuda de uma colega de doutorado que, residindo na cidade de Sorriso-MT, conseguiu, com muito empenho, que uma escola pública pertencente à rede municipal de educação que adotava esse sistema de ensino doasse um conjunto de apostilas usadas no ano de 2008. De acordo com informação da direção da escola, findo o ano letivo, as apostilas eram descartadas, daí a dificuldade de obtê-las.

Por se tratar de doação, tivemos de lidar com as apostilas que nos chegaram às mãos, mesmo que as do Sistema de Ensino Aprende Brasil fossem do ano letivo de 2008 e as do Sistema de Ensino Positivo, do ano letivo de 2012. Julgamos que essa defasagem temporal não comprometeria nosso estudo, uma vez que ambas haviam sido produzidas após a implantação dos PCNs, que oficializou as diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental no final da década de 1990, lançando desconfiança sobre o DG. Em 2008, os PCNs já circulavam na esfera educacional há quase uma década, tempo suficiente para ter chegado à escola particular.

É bastante evidente o propósito do Grupo Positivo de desfazer a confusão entre sistema de ensino e material apostilado que é sinônimo de “conteúdos compilados, resumidos, organizados e sem natureza autoral”²⁹, ou seja, sinônimo de pastiche dos saberes escolarizados. O excerto seguinte, recortado do artigo “Sistemas de ensino: bem mais do que apostilas”, é certamente uma resposta a críticas frequentes que promovem essa confusão/redução:

Sistema de ensino é apostila?

²⁹ Disponível em: <<http://ensinopositivo.com/sistemas-de-ensino-bem-mais-do-que-apostilas/>>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

Uma visão ultrapassada em relação aos sistemas de ensino é a de que eles implicam, necessariamente, no uso de apostilas. Segundo Acedriana³⁰, essa ideia surgiu por conta dos materiais fornecidos pelos cursos pré-vestibulares, que muitas vezes utilizavam conteúdos compilados, resumidos, organizados e sem natureza autoral. “O que fica desse tempo é somente o espiral em alguns níveis de ensino, pois todos os livros que compõem um sistema de ensino são produzidos por autores com vasta experiência em sala de aula, o que confere, portanto, o título de ‘livro didático’, e não apostila”, esclarece. A utilização de materiais espiralados, atualmente, tem como finalidade a praticidade, já que podem ser manuseados de maneira muito prática³¹.

O Positivo tenta se desonerar da imagem negativa de seu principal produto, as apostilas. Elas fizeram história nos cursos pré-vestibulares da década de 1970, mas, desde que o Grupo se expandiu e passou a atuar no ensino básico regular, o termo “apostila” se tornou incômodo, uma vez alvo de críticas contundentes de especialistas em educação. Assim, as apostilas bimestrais de todas as matérias, reunidas em um só volume, passaram a ser designadas como *Livro Didático Integrado*. O excerto anterior sugere que a encadernação espiralada é, atualmente, a única coincidência entre as apostilas e os livros didáticos integrados. Certamente, não é única, pois eles continuam valendo por um bimestre e são descartáveis, como as apostilas.

Como contestação às críticas de que as apostilas são montadas mediante compilação de fragmentos de obras alheias, o artigo esclarece que “todos os livros que compõem um sistema de ensino são produzidos por autores com vasta experiência em sala de aula”. Contudo, quando examinamos a capa dos tais livros didáticos integrados, percebemos que ela traz apenas as logomarcas do Grupo e do Sistema de Ensino; os nomes dos “autores com vasta experiência em sala de aula” ficam relegados às fichas catalográficas. O lugar do autor vem ocupado pela assinatura da marca Positivo, estratégia que, uma vez mais, nos remete à comodificação da ordem do discurso educacional – um produto educacional padronizado, como qualquer outra mercadoria, não deve se singularizar pela forma-autor. Produtos em série não têm um *autor*, mas, sim, uma *marca*. Quer dizer, a qualidade do produto “Livro Didático Integrado” é certificada pela marca e não pelo nome do autor.

É difícil imaginar uma obra autoral em que o nome do autor não figure na capa. Até mesmo simples trabalhos escolares, realizados por alunos das séries iniciais, identificam os autores nas capas. Tomamos conhecimento de que Rosalina Mariana Rathlew Soares e Tânia Maria Barroso Ruiz são, respectivamente, as “autoras” das apostilas de língua portuguesa do

³⁰ Acedriana Vicente Sandi é diretora pedagógica do Sistema de Ensino Positivo.

³¹ Disponível em: <<http://ensinopositivo.com/sistemas-de-ensino-bem-mais-do-que-apostilas/>>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

Sistema de Ensino Positivo e do Sistema Aprende Brasil não examinando as capas, mas sim as fichas catalográficas. Certamente, a questão da autoria em apostilas ou em seus substitutos – os tais livros didáticos integrados – é uma questão a ser investigada.

3.2.1 Sistema de Ensino Positivo – escola particular

Dessa origem quase artesanal as apostilas, rebatizadas como Livro Didático Integrado, se tornaram o elemento central dos chamados sistemas de ensino que acompanharam a entrada do Grupo Positivo na rede particular de ensino regular, primeiro no nível médio e, em seguida, no fundamental. Atualmente, as apostilas – produzidas em escala industrial para atender alunos do ensino básico das escolas franqueadas pelo Grupo em todo o Brasil – ainda são o principal produto do pacote comercializado pela marca Positivo, mas não mais o único. Nos tempos das novas tecnologias da informação e da internet, o grupo empresarial expandiu seu pacote de “produtos” para além das apostilas impressas.

O Grupo Positivo disponibiliza ao colossal mercado das escolas particulares vários outros produtos na Plataforma Virtual Positivo ON³², como o *Diário da Vida* (que possibilita o registro multimídia de atividades dentro e fora da escola em forma de imagem, áudio, vídeo e texto); o *Sistema de Avaliação hábil* (que permite a avaliação educacional cumulativa externa de aprendizagem em larga escala quanto ao desenvolvimento das competências e das habilidades dos alunos nas áreas de língua portuguesa, matemática e ciências, ao longo da escolaridade); o PES – *Positivo English Solution* (que promete tornar os alunos do fundamental II aptos a compreender, falar, ler e escrever em inglês), dentre outros produtos, todos eles oferecidos a possíveis consumidores por meio de uma linguagem que não disfarça a comodificação do discurso educacional, como se pode ver por meio dos exemplos seguintes:

Diário da Vida

Adote para a sua escola

Saiba mais, tire suas dúvidas e adquira este produto.
Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores.

Hábil

Adote para a sua escola

Saiba mais, tire suas dúvidas e adquira este produto.
Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores.

Positivo English Solution

Adote para a sua escola

³² Disponível em: <<http://positivoon.com.br/>>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

Saiba mais, tire suas dúvidas e adquira este produto.
Entre em contato ou solicite a visita de nossos consultores.³³

Como este estudo se concentra no modo como a língua portuguesa é significada nas apostilas de língua portuguesa do Sistema de Ensino Positivo, destinada ao nível fundamental II, voltemos a elas. Trata-se de um conjunto de 16 volumes, quatro por ano de estudo. A cada bimestre o aluno do ensino fundamental II recebe uma nova apostila integrada. Isso significa que o professor necessariamente precisa ser capaz de trabalhar todos os conteúdos previstos em cada apostila, pois, no bimestre seguinte, ele inicia outra. O ritmo da aprendizagem, independentemente das variações que possa ter em cada sala de aula, é dado pelo pacote do Sistema de Ensino e não pelo que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

As apostilas de língua portuguesa do ensino fundamental II desse Sistema organizam-se em 3 eixos: “Leitura”; “Linguagem” e “Produção Escrita”. Cada eixo está dividido em seções compreendidas dentro de unidades, organizadas segundo um tipo específico de gênero textual a ser estudado no bimestre. As seções, as mesmas em cada unidade, são intituladas: “Troca de ideias”; “De olho no gênero”; “Textos e contextos”; “Usos da língua”; “Questão de escrita”; “Ao longo do tempo...”; “Pesquisa”; “+zoom”; “Falando a gente se entende!”; “Agora, você é o escritor!”; “Ampliação”; “Conexões”; “Você sabe!”. O conteúdo de cada seção varia entre apresentação de textos seguidos de explicações, atividades de compreensão, análise linguística, produção textual (escrita e oral) e outras formas de apresentação/exploração de conteúdos.

Embora os alunos recebam bimestralmente um Livro Didático Integrado, contendo todas as matérias do currículo do ensino fundamental II, o professor recebe quatro apostilas avulsas correspondentes à disciplina que ministra. As apostilas de língua portuguesa destinadas ao professor de português diferenciam-se daquelas do aluno por incluírem, na parte inicial, orientações metodológicas nas quais se encontram concepções de ensino, objetivos gerais do material, orientações sobre atividades de leitura, linguagem, produção de texto escrito e oral, habilidades desenvolvidas na unidade, orientações didáticas sobre as atividades e exercícios propostos aos alunos, além de outros comandos e recursos de suporte ao professor, entre os quais sugestões de leitura e orientações de acesso a conteúdos digitais, em que é necessário cadastro e uma senha individual para utilização do Portal Positivo. As apostilas do professor incluem também resposta de correção das atividades propostas. Em suma, as 16 apostilas, referentes ao ano letivo de 2012, destinadas ao professor de português

³³ Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/livros-didaticos/colecao-manaca/diario/>>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

apresentam formulações sobre a língua relevantes a este estudo, não só como preâmbulo aos conteúdos trabalhados em cada volume, mas ao longo de todo ele, por isso foram escolhidas como fontes de pesquisa para a constituição do *corpus* discursivo.

3.2.2 Sistema de Ensino Aprende Brasil – escola pública

O Sistema de Ensino Aprende Brasil, lançado em 2004, foi talhado para a rede pública de Educação Básica. Segundo informa o *site* oficial do Grupo Positivo³⁴, o Sistema Aprende Brasil atende 600 escolas públicas. A venda ocorre da seguinte forma: os consultores visitam as secretarias de educação das redes municipais e estaduais, geralmente deixando amostras dos produtos por eles chamados de “soluções educacionais”. Se os gestores públicos se deixarem seduzir pelas “soluções” apresentadas, então se manifestam e iniciam a negociação com o Grupo, por meio dos consultores.

Tal como ocorre com o pacote do Sistema de Ensino Positivo, o Aprende Brasil também não se limita mais às chamadas apostilas³⁵. Além do Livro Didático Integrado bimestral (impresso e digital) que reúne as apostilas relativas a todos os componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências (física e química para o 9º ano), geografia, história, arte e língua inglesa) em um volume único em encadernação espiralada, esse Sistema oferece aos clientes: *plataforma virtual – Aprende Brasil On* (um conjunto de tecnologias e recursos que permitem potencializar o aprendizado e o engajamento individualizado dos alunos, de acordo com o seu ritmo); *assessoria pedagógica* identificada com o plano educacional do município (que realiza encontros formativos e atendimentos pedagógicos presenciais e a distância, com o objetivo de contribuir para o programa de formação continuada tanto da equipe técnico-pedagógica, dos gestores e dirigentes educacionais quanto dos docentes que compõem a rede pública de ensino); *Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil – SIMEB* (que contribui com a gestão educacional, o diagnóstico, o planejamento e o monitoramento das metas estabelecidas para a rede de ensino conveniada ao Sistema de Ensino Aprende Brasil). Inclui também em seu pacote o *Sistema de Avaliação hábil*, mas não o *Diário da Vida* e o *Positivo English Solution – PES*. Diferentemente do Sistema de Ensino Positivo, o pacote do Aprende Brasil não mira apenas

³⁴ Disponível em: <<http://www2.positivo.com.br/portugues/educacional/sabe.htm>>. Acesso em: 22 de jul. de 2018.

³⁵ Disponível em: <<http://www.sistemaaprendebrasil.com.br/>>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

os gestores escolares, ele se dirige também aos gestores públicos (secretários de educação, prefeitos, etc.), clientes em potencial.

Assim, na aquisição do Sistema Aprende Brasil, o gestor do município adquire os tais livros integrados para os alunos, as apostilas individuais para os professores e coordenadores pedagógicos e também uma assessoria pedagógica que oferece cursos e palestras aos professores das escolas conveniadas. Essa assessoria pedagógica, segundo informação de quem participou de alguns encontros oferecidos pela equipe do Positivo, em havendo espaço/oportunidade dado pelos gestores das escolas conveniadas, pode, até mesmo, assumir “o controle” da Semana Pedagógica³⁶. O *site* da Editora Positivo informa que essa assessoria “contempla todas as áreas do conhecimento e contribui para a formação continuada de professores, oferecendo cursos de atendimento personalizado com palestras, oficinas e seminários”³⁷.

Retomemos, após esse preâmbulo para caracterizar, em linhas gerais, o Sistema de Ensino Aprende Brasil, adotado na Rede Municipal de Sorriso, no Estado de Mato Grosso, as 16 apostilas da disciplina língua portuguesa, referentes ao ano letivo de 2008, que nos serviram de fonte para a revista e recorte das formulações a serem analisadas nos próximos capítulos. Em relação a esse Sistema de Ensino, fizemos as buscas pelas formulações que nos pareciam relevantes ao estudo nas apostilas destinadas à coordenação pedagógica que são as mesmas do professor de português, mas entregues em um único volume anual.

O material apostilado destinado às aulas de língua portuguesa está dividido em seções que se alternam, em geral, em atividades de estudo de gêneros, leitura, produção escrita e oral, análises linguísticas. São elas: “Tempo de ouvir e falar”; “Estação leitura”; “Na trilha do texto”; “Análise e reflexão”; “Tempo de escrever”; “Aplicando conhecimentos”; “Com olhos de águia”; “Você faz a pesquisa”; “Você faz a entrevista”; “Momento lúdico”; “Relacionando”; “Trabalho em equipe”. Como se trata da apostila destinada ao coordenador, ela contém textos extras que versam sobre o projeto pedagógico do Sistema, objetivos e concepções de ensino de língua, bem como orientações metodológicas gerais sobre conteúdos, atividades, respostas e suportes vários, não constantes do Livro Didático Integrado destinado ao aluno.

³⁶ A Semana Pedagógica é um evento, no calendário do ano letivo escolar, de grande importância. Nele a equipe gestora e o corpo docente da escola reúnem-se a fim de planejar atividades e estabelecer metas para o ano letivo que se inicia. Geralmente, trata-se de uma oportunidade ímpar para que a direção e os funcionários debatam sobre várias problemáticas que afetam a relação ensino-aprendizagem. Sem dúvida, uma transferência desse tempo/responsabilidade para uma equipe externa é temerosa.

³⁷ Disponível em: < http://www3.editorapositivo.com.br/ideb/aprende_brasil.html >. Acesso em: 22 de jul. de 2018.

3.2.3 Eixos temáticos orientadores da perquirição do arquivo

Percorremos o arquivo, formado pelo conjunto das 32 apostilas³⁸ de língua portuguesa (16 do Sistema de Ensino Positivo e 16 do Sistema de Ensino Aprende Brasil), direcionadas ao professor de português e/ou coordenador pedagógico, realizando, primeiro, uma leitura de reconhecimento que nos forneceu pistas para uma busca mais deliberada de formulações concernentes ao nosso tema: os discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino produzidos e comercializados contemporaneamente em escolas particulares e públicas por um grupo empresarial do setor da educação.

Perfilamos três eixos temáticos que nos orientaram na recolha das formulações, a modo de contornar a sensação de caos vivida numa primeira aproximação ao arquivo. Os eixos organizadores são os seguintes: (i) formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa; (ii) formulações sobre usos orais ou escritos do português não padrão; (iii) formulações sobre normas gramaticais prescritivas.

O quadro 3, a seguir, apresenta uma exemplificação concernente a um conjunto de formulações destacadas de materiais do 9º ano das redes pública e particular. Tais formulações referem-se ao terceiro eixo, uma vez que tematizam a “concordância”, assunto que se encaixa em “normas gramaticais prescritivas”, campo suscetível a embates entre aquilo que se encaixa em “normas gramaticais prescritivas”, campo suscetível a embates entre aquilo que é dado como padrão, aquilo que é prescrito e aquilo que é realizado, aquilo que é descrito como normal. Destacamos, em negrito, elementos que indiciam sentidos, posições, discursos sobre a língua portuguesa postos em circulação pelos sistemas de ensino.

Quadro 3: Correspondência de formulações entre os dois sistemas

Sistema de Ensino Aprende Brasil - 9º. ano	Sistema Positivo de Ensino - 9º. ano
<p>- Escolha a concordância nominal adequada em cada uma das orações:</p> <p>a) Velhas/Velhos garrafas e latas faziam parte do anúncio.</p> <p>b) A fotografia vai anexa/anexo ao <i>curriculum</i>.</p> <p>c) É necessário/necessária muita fé.</p> <p>- Corrija as frases em relação à concordância nominal. Justifique suas alterações:</p> <p>a) Ela está meio nervosa.</p> <p>b) É proibido a entrada de pessoas estranhas no recinto.</p> <p>[...]</p>	<p>- Leia esta tira:</p> <p>Q1 - “As crianças de hoje são mimadas! Quando eu era criança eu tinha que andar cinco milhas até a escola!”</p> <p>Q2 - “Mas, papai... eu tenho que andar cinco milhas até a escola!”</p> <p>Q3 - “É, mas quando eu era criança, nem haviam escolas!”</p> <p>No terceiro quadrinho, a concordância da forma verbal “havam” está ou não adequada à norma-padrão? Justifique sua resposta.</p>

³⁸ Ao longo deste texto, vamos nos referir a “apostilas de língua portuguesa” e não a “livros didáticos integrados” porque é assim que elas chegam ao professor de cada disciplina.

<p>A concordância é um assunto que aflige diversas pessoas. Os jornais e <i>sites</i> da <i>internet</i> publicam diversas seções sobre esse tema. Sabendo disso, leia este texto publicado no jornal da Livraria Cultura, na seção O certo é, em setembro de 2005, e veja o que eles dizem a respeito dessa questão. (SAB-RPU, 2008, vol. 04, p. 10-11).</p>	<p>(Resposta) Não está adequada ao que prevê a norma-padrão uma vez que o verbo <i>haver</i> indicando existência é um verbo impessoal. Logo, segundo a norma gramatical, o correto seria “[...] nem havia escolas. (SEP-RPA, 2012, vol. 02, p. 57).</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de formulações retiradas das apostilas do SAB-RPU (2008) e do SEP-RPA (2012).

Supomos que a análise das formulações que compõem os *corpora*, organizados segundo os eixos definidos no momento da perquirição do arquivo, nos possibilitará o acesso aos enunciados que tanto podem indiciar estabilidade quanto instabilidade do discurso gramatical normativo na sua interação com o discurso da linguística.

Por discurso gramatical, designamos o conjunto de enunciados historicamente constituídos que interpretam, prescritivamente, a língua pelo viés do certo e do errado, recusando-se a ver regularidade e sistematicidade nos usos que não coincidem com a norma-padrão escrita. Os principais veículos e suportes de difusão desse discurso são as gramáticas normativas, os livros didáticos e os comandos paragramaticais que hoje atuam nos meios de comunicação de massa. Sua produtividade é, pois, garantida por um exército de cultuadores do purismo linguístico que combate, principalmente, os erros gramaticais e ortográficos e os estrangeirismos como forças destrutivas do idioma de Camões.

Por discurso linguístico, entendemos o conjunto de enunciados que se vêm constituindo na história, desde o despontar da chamada linguística moderna, pela abordagem descritiva e explicativa da língua que legitima, com a sociolinguística, a leitura da variação como um fenômeno regular e não como desordem da gramática ou do sistema. A língua passa a ser vista como um sistema de regras categóricas e variáveis e não apenas categóricas, ou seja, um polissistema. Tal discurso circula principalmente no espaço das universidades, entre linguistas, encontrando, contudo, resistência para se expandir no domínio do senso comum e da mídia e mesmo do ensino de língua portuguesa. O quadro 4, a seguir, mostra as principais diferenças entre o DG e o DL:

Quadro 4: Contraponto entre os Discursos Gramatical e Linguístico

Discurso Gramatical (DG)	Discurso Linguístico (DL)
Discurso lastreado em uma herança greco-latina que se enraizou no senso comum.	Discurso lastreado em pesquisas linguísticas científicas.
Língua portuguesa = norma-padrão, um modelo unitário/ideal.	Língua portuguesa = conjunto de variedades linguísticas, um polissistema.
Língua portuguesa = entidade supostamente homogênea e estável.	Língua portuguesa = entidade essencialmente heterogênea, variável e mutante.
Uso ≠ da norma-padrão = erro e decadência.	Uso ≠ da norma-padrão = variação e mudança.
Erro implica correção.	Variação implica adequação.
Correção ⇒ gramática prescritiva (gramática tradicional).	Adequação ⇒ gramática descritiva.
Gramática prescritiva ⇒ prescreve a norma-padrão como antídoto para combater o mal da decadência linguística.	Gramática descritiva ⇒ descreve as variedades, apreende aquilo que é normal/usual/habitual e recomenda a adequação da(s) norma(s) aos gêneros e às circunstâncias de uso.
Entende <i>norma</i> como <i>norma-padrão</i> : <i>norma</i> , no sentido mais jurídico do termo (lei, regra compulsória imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regular e regulamentar o uso da língua), e <i>padrão</i> , no sentido de um modelo ideal de língua, criado a partir da escrita literária considerada clássica.	Entende <i>norma</i> no sentido de um comportamento linguístico majoritário entre os falantes de uma comunidade social, <i>norma</i> no sentido costume.
Norma = normativo.	Norma = normal.
Há uma <i>única norma</i> : o resto é desordem, caos, anormalidade linguística.	Há uma <i>pluralidade de normas</i> .
<i>Norma culta</i> é também um termo empregado como sinônimo de <i>norma-padrão</i> no DG.	<i>Norma culta</i> é um termo também empregado no DL para se referir à língua usada ordinariamente por falantes com curso superior completo, imersos, desde o nascimento, no mundo urbano (conforme o projeto NURC). Por ser usado também pelo DG, o termo <i>norma culta</i> gera confusões.
<i>Norma-padrão</i> (ou <i>norma culta</i> no sentido gramatical) não é uma variedade linguística, pois não corresponde a usos reais regulares entre falantes de uma comunidade social usuária de uma língua.	<i>Norma culta</i> , no sentido linguístico, é uma variedade linguística, aliás seria mais adequado falar em <i>normas cultas</i> , pois há muita fluidez em seus usos.
<i>Norma culta</i> aqui significa Culta com ‘C’ maiúsculo, norma com tradição, a ser venerada e cultuada como algo invariável e imutável; é um construto social portador-mantenedor da ideologia purista. O purismo pressupõe um modelo unitário de língua que desabona como erro qualquer uso que não se faça segundo seu metro. Não se dobra às normas linguísticas objetivas e estatisticamente demonstradas.	Pela carga ideológica negativa que o termo ‘culta’ apresenta com relação à Cultura com ‘C’ maiúsculo, alguns linguistas, em companhia de Bagno (2003; 2007), vêm propondo termos como ‘variedades de prestígio’ para se referir às normas cultas e ‘variedades estigmatizadas’ para se referir às normas populares, terminologia motivada na avaliação social que recai sobre as variedades concretas em circulação no mercado linguístico. Onde há variação linguística, há avaliação social.

<p>A avaliação não recai sobre as características linguísticas em si mesmas, mas sobre os falantes que ‘supostamente’ usam ou não a norma-padrão.</p>	<p>A avaliação não recai sobre as características linguísticas em si mesmas, mas sobre os falantes que usam essa ou aquela variedade.</p> <p>A avaliação será <i>positiva</i> se a variedade for identificada como sendo usual entre pessoas situadas no alto da escala socioeconômica e com alto grau de escolarização – falantes com prestígio social.</p> <p>A avaliação será <i>negativa</i> se a variedade for identificada como sendo usual entre pessoas situadas em posições inferiores da escala socioeconômica e com baixo grau de escolaridade e letramento.</p> <p>Para o primeiro caso, Bagno propõe o termo <i>variedade prestigiada</i> e para o segundo, <i>variedade estigmatizada</i>.</p>
<p>Polarização entre a norma-padrão e o que se desvia da norma-padrão (considerado não língua).</p>	<p>Bagno distribui as variedades ao longo de um <i>continuum</i> e não dicotomicamente. Nesse <i>continuum</i>, há traços que se distribuem ao longo de todo ele (os traços graduais) e traços que vão aparecer apenas entre as variedades estigmatizadas (traços descontínuos).</p> <p>Por exemplo, dizer o infinito dos verbos sem a consoante ‘r’ final (falá, perdê, parti) é um traço gradual que ocorre ao longo de todo o <i>continuum</i> das variedades, estando presente inclusive entre as pessoas com prestígio social. Já dizer ‘l’ como ‘r’ (craro, grobo) é um traço descontínuo mais provável de ser encontrado entre as variedades estigmatizadas.</p>
<p>Situada fora e acima dos usos reais da língua, a norma-padrão é um instrumento de repressão e exclusão social.</p>	<p>A <i>norma-padrão</i> se situa fora desse <i>continuum</i>, à medida que não é uma variedade efetivamente realizada, mas não pode ser ignorada pelo capital simbólico que ela representa numa sociedade estratificada como a brasileira, onde ela é um privilégio daqueles falantes que conseguiram chegar ao topo da formação escolar, uma vez que é a educação formal que franqueia o acesso a ela.</p>
<p>A avaliação negativa dos usos que se desviam da norma-padrão é fonte de <i>preconceito linguístico</i>.</p>	<p>A avaliação negativa das variedades estigmatizadas é fonte de <i>preconceito linguístico</i> que reduz drasticamente as possibilidades de ascensão social e participação cidadã, uma vez que a depreciação da língua usada por uma pessoa faz dela uma desacreditada.</p>
<p>No ensino do português, o DG não leva em conta os conhecimentos produzidos pela linguística no seu século de existência e segue sustentando a prática pedagógica no pressuposto de que apenas a norma-padrão é correta.</p>	<p>No ensino do português, o DL trabalha com a concepção polissistêmica de língua. Contudo, reconhece que é preciso trazer à tona e refletir sobre o purismo enraizado no paradigma educacional brasileiro. As fricções entre o saber científico e o senso comum são inevitáveis na esfera escolar e saber lidar com</p>

	elas é fundamental ao professor que tem em vista a formação de um cidadão emancipado e não um mero repetidor de regras gramaticais que não usa.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bagno (2003; 2007).

Desde a década de 1990, o DL tem atingido setores educacionais brasileiros encarregados de parametrizar o ensino básico do país. No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, diante da alegada crise da leitura e da escrita, o MEC promoveu estudos que culminaram com os PCNs (ensino fundamental I e II e ensino médio), propostas curriculares que dialogam estreitamente com os saberes produzidos pelos mais diversos ramos da linguística. Em vista disso, o arquivo deste estudo também inclui documentos oficiais que regem o ensino fundamental II, uma vez que, publicados pelo MEC, eles devem ou deveriam ser considerados na produção de material didático, independentemente do fato de ter por alvo a população da escola pública ou privada.

A escolha desse arquivo se dá pelo fato de que, mesmo não havendo um autor renomado que assina a obra (o conjunto das apostilas), há, sim, um enunciador que corporifica o Sujeito Universal de uma FD e propaga sua ideologia/discurso. O que nos interessa, então, não é o sujeito específico de uma formulação, mas sim um Sujeito do enunciado que, no espaço habitado e agitado pela polêmica constitutiva entre discursos, se multiplica em formulações, muitas das quais, perpassadas pela posição dos documentos oficiais que vêm sendo publicados e publicizados desde o final da década de 1990.

Em nossa dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2010), analisamos duas obras inclusas no catálogo do PNLD: a obra *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco (2003), e a obra *Português: de olho no mundo do trabalho*, de José de Nicola e Ernani Terra (2008), representando, respectivamente, o discurso linguístico e o discurso gramatical. Faraco assumiu uma posição alinhada com o discurso da ciência linguística, defendendo explicitamente a pluralidade do português em consonância com os estudos sociolinguísticos. Essa posição preside a elaboração da obra como um todo, manifestando-se na maioria das formulações.

Diferentemente de Faraco (2003), Terra e Nicola (2008) apresentaram vieses mais voltados ao discurso gramatical que concebe a língua como una, homogênea e estável, tratando as variações do português de forma muito discreta ou até mesmo evitando fazer-lhes menção. Não puderam ignorar totalmente as orientações dos PCNs, pois, se assim procedessem, não ganhariam o selo do PNLD. Com as apostilas, a situação é totalmente outra,

pois elas não estão restritas às exigências do PNLD. O mundo dos Sistemas de Ensino produzidos por grupos empresariais é um mundo à parte. Em termos do que e do como ensinam, eles não se incomodam com o que o MEC legislou nas últimas décadas, a menos que isso tenha impacto no número de aprovados para ingresso nas grandes universidades do país. Para eles, o Estado é apenas um lucrativo cliente. E o Estado, permissivo, permite que assim seja.

À margem dos documentos oficiais, o discurso gramatical, dominante na sociedade, flui livremente na fala e na escrita de seus defensores, sempre prontos a discordar e a rebater asperamente as posturas da sociolinguística e a corrigir algum “erro” flagrado na fala de algum usuário da língua. Vale lembrar a exacerbada polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor* distribuído gratuitamente pelo MEC aos estudantes Educação de Jovens e Adultos (conforme seção 2.4). Contudo, no espaço interno de materiais didáticos, como livros e apostilas, é improvável que a polêmica decline para insultos, impropérios, “pancadarias” com palavras. Como teorizado por Maingueneau (2008, 2010), a veemência verbal é apenas a parte mais explícita da enunciação polêmica, sendo inúmeras as formas de enunciação que a interincompreensão pode assumir, ou seja, um espaço discursivo polêmico pode produzir variados tipos de enunciados, em variados tons, desde sutis “alfinetadas” até insultos declarados em alto e bom som.

3. 3 Perguntas e objetivos da pesquisa

A temática escolhida para este estudo – discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino produzidos e comercializados por um grupo empresarial do setor da educação tanto em escolas particulares quanto públicas – requer uma abordagem comparativa, uma vez que o material destinado a uma e outra clientela não é o mesmo. Assim, as respostas às questões seguintes envolvem, necessariamente, um contraponto entre a análise do *corpus* de formulações recortadas das apostilas do Sistema de Ensino Positivo (destinado a alunos do ensino fundamental II da rede particular) e aquele do Sistema Aprende Brasil (destinado a alunos do ensino fundamental II da rede pública):

- (i) As apostilas voltadas para alunos da escola pública se diferenciam daquelas voltadas para alunos da escola particular no que tange à discursivização das diferenças linguísticas quanto à língua portuguesa?

(ii) Como se dá a interação entre o discurso gramatical e o discurso linguístico nas apostilas de língua portuguesa? Enunciados prototípicos do discurso gramatical se mantêm, desaparecem, são silenciados ou substituídos por formulações revestidas de ambiguidade? Enunciados indiciam contradição e heterogeneidade de posições discursivas? Configuram-se como enunciados divididos?

Neste estudo, como *objetivo geral*, nos propusemos a apreender as posições discursivas acerca da heterogeneidade linguística do português atualizadas em formulações presentes em apostilas direcionadas a alunos do ensino fundamental II de escolas particulares e públicas e, como *objetivos específicos*:

(i) Destrinçar o jogo das posições discursivas enredadas no interdiscurso constitutivo dos enunciados que dizem da língua portuguesa nas apostilas tomadas como objeto de estudo;

(ii) Compreender se as imagens que se fazem da clientela da escola particular, por um lado, e da escola pública, por outro, presidem a produção do material didático apostilado usado em aulas de língua portuguesa;

(iii) Discutir o paradigma de educação linguística reiterado pelo estudo da língua portuguesa por meio das apostilas de tais sistemas de ensino.

A leitura dos *corpora* a partir desses objetivos nos permitirá reconhecer – dentro do espaço polêmico vigiado – em que patamar está o convívio das FDs gramatical e linguística nas apostilas dos dois sistemas. Tais objetivos serão retomados e discutidos no momento da conclusão, com base nos achados da pesquisa.

CAPÍTULO IV

DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA EM SISTEMAS DE ENSINO

É consensual entre os analistas de discurso que delimitar um *corpus* em AD é tarefa árdua e, neste trabalho, essa empreitada não foge à regra. Como proferido por Maingueneau (2008a, p. 25 e 26), “Os discursos se entrecruzam em todos os sentidos, multiplicam-se indefinidamente em várias dimensões, tão logo se proponha uma hipótese um pouco ampla”. Para contornar o risco dessa amplidão incontornável, orientamo-nos pela tríade universo-campo-espaco discursivo, tal como proposta por Maingueneau (2008a), ou seja, do universo discursivo recortamos o campo das Letras/Ensino e desse, o espaço discursivo composto pelas FDs linguística e gramatical presentes em um montante de 32 apostilas. Posicionamentos alinhados com tais FDs assomam em formulações que reproduzem enunciados prototípicos, mirados por esta análise. (COURTINE, 2014). E, a partir de tais enunciados, buscamos abeirar o interdiscurso e a polêmica que parecem ser a atual condição de interação entre o DG e o DL no campo das Letras e do ensino de português como língua materna.

Para realizar uma leitura mais acurada do arquivo, organizamos as formulações no *corpus* em três eixos temáticos, correspondendo, cada um deles, a uma seção deste capítulo. São eles: (i) Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa; (ii) Formulações sobre usos orais ou escritos do português não padrão; (iii) Formulações sobre normas gramaticais prescritivas. Vamos à análise do primeiro eixo.

4.1 Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa

O eixo temático (i) centra-se exclusivamente na parte inicial das apostilas em que são apresentadas, na forma de um diálogo com os possíveis docentes a utilizar o material, as concepções e diretrizes que devem balizar o ensino de língua, além de outras orientações metodológicas que visam a explicar como a coleção foi organizada, quais gêneros textuais foram selecionados para estudo, quais os objetivos gerais de ensino, quais os conteúdos privilegiados, quais seções foram criadas e como devem ser trabalhadas no concernente à

leitura, à análise linguística e gramatical e à produção textual oral e escrita dos gêneros e tipos textuais.

No caso desta pesquisa, com relação ao eixo (i), foi relevante recortar e analisar formulações envolvendo os temas linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa. Os textos de abertura dos materiais destinados ao professor se mostraram fecundos em enunciados e redes de formulações que mostram posições discursivas latentes e patentes sobre esses temas.

O procedimento utilizado na seleção das formulações para compor esse primeiro eixo temático consistiu em, primeiramente, fazermos uma pergunta norteadora, tal como, “Como a linguagem é significada no material destinado à rede particular?”, repetida em relação ao material da rede pública. Lemos atentamente as apostilas e delas extraímos formulações que poderiam responder a pergunta. O conjunto total de formulações recortadas resultou em um *corpus* que foi organizado na forma de um quadro composto de três colunas. A primeira coluna traz as seguintes perguntas: Como a linguagem é significada? Como a língua é significada? Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística? Que objetivos o SEP-RPA e o SAB-RPU propõem para o ensino de português como língua materna? A segunda e a terceira coluna trazem o conjunto de formulações recolhidas dos materiais do 6º ao 9º ano da rede particular e pública de ensino, em convergência com tais inquições. No momento da análise, percebemos como necessário acrescer ao *corpus* formulações presentes nos PCNs (2008), uma vez que, nos momentos de interlocução direta com os professores, tais documentos oficiais são referidos.

Quadro 5: Formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa

	REDE PARTICULAR (6º ao 9º ano)	REDE PÚBLICA (6º ao 9º ano)
Como a linguagem é significada?	“A perspectiva que norteia a produção desta obra são as abordagens interacionista e discursiva de trabalho com a linguagem (BRONCKART, 1999; 2003). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).	“A concepção de linguagem norteadora do Sistema de Ensino Aprende Brasil é interacionista, funcional, discursiva. ” (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).
Como a língua é significada?	“Uma abordagem discursiva da linguagem relaciona-se às condições de produção que extrapolam a esfera da língua como sistema de signos”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).	“A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e em constituição, que se efetiva no momento da comunicação entre as pessoas nas situações de atuação social e por meio de discursos, materializados em textos orais e escritos”. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).

<p>Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística?</p>	<p>“Outro balizador da seleção textual foi o respeito à pluralidade linguística que configura nossas comunidades de fala, trazendo aos alunos produções que os façam perceber a língua em suas infinitas riquezas e a valorizar todas as suas manifestações. [...] este material didático propõe, nos três eixos em que se organiza, atividades que permitam a eles progressivamente: [...] -conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades (BRASIL,1998)”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano).</p>	<p>“Para garantir o uso apropriado de padrões da língua escrita e refletir sobre os fenômenos da linguagem, este material didático procura não fazer uma escolarização excessiva das situações de leitura e produção de textos com a supervalorização da gramática normativa. Procura, antes, para o ensino contextualizado da metalinguagem, construir projetos didáticos concretos que propiciam a utilização real da linguagem, permitindo um trabalho com a multiplicidade de linguagens que serão utilizadas na produção textual dos alunos. [...] O objeto de estudo da língua são as regularidades textuais e discursivas relativas ao português do Brasil na modalidade padrão, nos diferentes contextos sociais, considerando-se o uso das variedades linguísticas”. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 1-3, 6º ao 9º ano).</p>
<p>O que é apresentado como objetivos do ensino de português como língua materna?</p>	<p>“Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), este material didático apresenta os seguintes eixos norteadores para o ensino de língua: Leitura; Linguagem; Produção textual. - <u>Prática de leitura</u> [...] Para que isso ocorra, o encaminhamento das atividades de leitura privilegia: o contato com vários gêneros textuais; a apreciação de características desses gêneros; a aplicação das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação); - <u>Prática de análise e reflexão sobre a língua</u>: Como recomendam os PCNs (1998), os conhecimentos linguísticos devem constituir um sistema de conhecimentos relevantes para as práticas da escuta, leitura e produção de textos. - <u>Prática de produção de textos orais e escritos</u> [...] Nesta coleção, o tratamento dado à produção de textos orais é o mesmo dado aos textos escritos, pois está sintonizada com o que preconizam os PCNs, ao afirmarem que [...] “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas:</p>	<p>“As necessidades sociais deste século, aliadas às novas teorias, pressupõem um ensino de Língua Portuguesa centrado em práticas sociais efetivas, cuja organização tenha por base o eixo USO-REFLEXÃO-USO, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento legal que dispõe das orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa. Tal documento também ofereceu subsídios teóricos importantes para que este material didático estabelecesse as seguintes práticas norteadoras para o ensino de língua: prática de oralidade; prática de leitura; prática de análise e reflexão sobre a língua; prática de produção textual. [...] Os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa são: - ler de forma autônoma os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam socialmente; - compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas; - produzir textos escritos, coesos e coerentes, adequado às situações de</p>

	<p>realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc.” [...] Todo o trabalho desenvolvido com os eixos de Leitura, Linguagem e Produção textual visa levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem. (PCN, 1998, p. 25)”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3-7, 6º ao 9º ano).</p>	<p>interlocução; - revisar seu próprio texto; - usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de formulações retiradas das apostilas do SEP-RPA (2012) e do SAB-RPU (2008).

O quadro 1 apresenta uma súmula dos princípios norteadores que ambos os sistemas de Ensino, Positivo e Aprende Brasil, “asseguram” ser a base conceitual de trabalho com a linguagem/língua no decorrer de suas respectivas coleções. Ao percorrê-lo, o analista tem diante de si posicionamentos de sujeito (na maioria) bem delimitados e em sintonia com o Sujeito da FD linguística no que se refere aos saberes sobre a concepção de língua e linguagem, variedade linguística e objetivos de ensino do português como língua materna. O diálogo principal das formulações apresentadas no quadro ocorre com os PCNs, citados diversas vezes. Conforme Maingueneau (2008a), um campo discursivo abrange uma série de FDs que podem estar em relação tanto de harmonia, neutralidade ou disputa. Nesse caso trata-se de um diálogo harmônico, de acatamento e submissão dos enunciadores das respectivas apostilas às preconizações dos documentos, concertados com o DL. Essa submissão resultou em redes de formulações que reproduzem quase literalmente o discurso dos Parâmetros, que, por sua vez, incorporam saberes urdidos pela linguística enunciativa.

No eixo (i), portanto, é possível perceber que as posições assumidas pelos sujeitos diante de cada um dos temas elencados são “politicamente corretas”, aparentemente nada devendo à proposta curricular oficializada por meio dos PCNs, em vigor desde o final da década de 1990. Entretanto, a averiguação se, de fato, elas são sustentadas ao longo do material do aluno, ou se em seu lugar há um discurso Outro de como se trava a batalha entre DG e DL, será possível através da análise dos demais eixos de leitura de arquivo.

O *corpus* de formulações disposto no quadro será esmiuçado de modo sequencial, considerando a ordem das perguntas. Isso possibilitará uma leitura parte por parte e sempre com base em três grupos de formulações: **F1** (formulações recortadas dos PCNs, 2008); **F2**

(formulações recortadas das apostilas da rede particular – SEP-RPA) e **F3** (formulações recortadas das apostilas da rede pública – SAB-RPU).

A pergunta inicial inquirir: Como a linguagem é significada?

F1. Linguagem aqui se entende, no fundamental, como *ação interindividual* orientada por uma finalidade específica, um *processo de interlocução* que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história [...] *Interagir pela linguagem* significa realizar uma *atividade discursiva*: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (PCN, BRASIL, 1998, p. 20-21. Grifo nosso).

F2. A perspectiva que norteia a produção desta obra são as *abordagens interacionista e discursiva de trabalho com a linguagem*. (SEP-RPA, 2012, p.3. Grifo nosso).

F3. A concepção de linguagem norteadora do Sistema de Ensino Aprende Brasil é *interacionista, funcional, discursiva.*” (SAB-RPU, 2008, p. 3. Grifo nosso).

F2 e F3 indiciam posições que soam em uníssono com os PCNs (1998, p. 20 e 21), cuja concepção de linguagem é basilarmente a interacionista. Ao aderir à concepção de linguagem como modo de interação social, o enunciado acima, pelo avesso, combate a interpretação dela como expressão do pensamento ou mesmo como instrumento de comunicação de que decorreu a compreensão saussureana de língua como *sistema abstrato*, língua regulada por normas abstraídas de suas condições discursivas de realização, e reafirma a concepção de língua como *sistema-em-função*, língua como atuação social/discursiva, como atividade e interação verbal, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de uso.

As coleções didáticas da atualidade, vinculadas ao catálogo do PNLN, ou não, praticamente são unânimes na afirmação de que seguem a concepção de linguagem como interação social. Em termos discursivos, podemos considerar tal enunciado, contemporaneamente, como já cristalizado no campo das Letras e do ensino de línguas. É um saber, um já-dito, enraizado na memória discursiva. Dificilmente, no contexto atual da história das ideias linguísticas, alguém se posicionaria contrariamente à interpretação da linguagem como modo de interação social, em defesa das concepções de linguagem como mera expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação³⁹. Pode até afirmar que

³⁹ A perspectiva de linguagem como *expressão do pensamento* é pautada pela tradição gramatical greco-latina que articula gramática e lógica. Nela, a língua é compreendida como homogênea e estática, sendo a frase e seus constituintes seu principal elemento de análise. Segundo essa concepção, “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21), e se os falantes falam/escrevem mal é porque pensam mal.

a linguagem, além de se patentear como um modo de interação social, se presta à expressão do pensamento e serve como meio de comunicação, mas nunca se restringir a uma das duas últimas possibilidades interpretativas ou mesmo às duas.

A concepção interacionista não surgiu a esmo, mas como um discurso de contraposição às interpretações antecedentes. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* ([1929] 2012), antes de apresentar sua proposta interacionista, Bakhtin procura destituir/negar as concepções anteriores para, logo após, apresentar sua visão sobre a natureza da língua(gem):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2012, p. 127. Grifos do autor).

As formulações do autor refutam as formulações precedentes, criando uma sequência discursiva que responde às anteriores. Daí a ideia de dialogia ao invés de monologia, num tipo de discurso que não se acomoda ao que veio antes, e, sim, o discute, o polemiza.

Como já mostrado em Courtine (2014), um enunciado-rei pode ser entendido como uma forma geral que governa a repetição no seio de uma rede de formulações. O enunciado-rei proposto por Bakhtin, afirmando ser a língua “fenômeno social da interação verbal”, é transposto por teóricos como Bronckart para o campo do ensino. F1, F2 e F3 repetem-no, porém em circunstâncias enunciativas distintas.

Os documentos oficializaram um debate que já existia nas universidades desde o final da década de 1970 quanto aos desdobramentos da concepção de linguagem como interação

Essa visão sustenta a ideologia das “regras de bem dizer e bem falar”, carro-chefe das gramáticas normativas/prescritivas tradicionais. Já a perspectiva de *linguagem como instrumento de comunicação*, inaugurada pela linguística estruturalista, no sentido de um sistema compartilhado por aqueles que falam uma mesma língua, foi melhor desenvolvida por funcionalistas como Jakobson (1988) que propôs “a teoria da comunicação”, segundo a qual a língua constitui um código por meio de que um emissor codifica uma mensagem, enviada por meio de um canal, a um receptor que a decodifica porque tem em comum com o emissor o mesmo código. A língua tem uma base social, porém num sentido abstrato, ou seja, desvinculado de seu uso, seria composta de um sistema estável e alheio ao falante, este poderia, então, fazer uso da língua como uma ferramenta pronta e disponível ao emissor e ao receptor, e seu código por excelência, no tocante ao ensino de língua materna, seria a norma culta em detrimento das outras variedades. Na perspectiva interacional, a linguagem é vista como *concretamente dialógica e social* e enquanto fenômeno ideológico, não desvinculada do uso, entendido como prática de enunciação produzida numa corrente ininterrupta de trocas verbais em que o social influi sobre o individual. Segundo Travaglia (1996), as áreas de estudos que buscam estudar a linguagem em situação de uso são: a linguística da enunciação (a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin). Neste estudo, referimo-nos ao conjunto dessas áreas como linguística enunciativa em oposição à linguística imanente, cujo objeto – a língua – é supostamente independente de qualquer sorte de determinação pelo falante, situação imediata de uso e condições socio-históricas e ideológicas mais amplas.

social no campo do ensino de línguas. Segundo Foucault (2015), saber a data precisa do surgimento de um discurso é uma tarefa árdua ou mesmo impossível, porém, muito provavelmente, sua chegada ao campo das Letras brasileiras tenha ocorrido no final da década de 1970, com o pacote, vindo da França, da linguística da enunciação, da qual fazia parte a teoria e/ou análise de discurso, bem como com a disseminação dos estudos de Bakhtin⁴⁰, que concebe a enunciação como uma forma de interação social, desencadeando mudanças no campo do ensino da língua.

Em suma, o enunciado básico acerca da linguagem, subsumido pelas formulações dirigidas aos professores nos sistemas da RPA e RPU, a define como *interação social*, reproduzindo o discurso oficial veiculado pelos PCNs. Essa forma de compreender a linguagem estende-se à língua, sendo inevitável retomá-la na aproximação a uma resposta a nossa segunda pergunta: Como a língua é significada nos sistemas de ensino SEP-RPA e SAB-RPU?

F1. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCN, BRASIL, 1998, p. 19, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F2. Uma abordagem discursiva da linguagem relaciona-se às condições de produção que *extrapolam a esfera da língua como sistema de signos*. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F3. A língua é vista como *um conjunto de recursos expressivos, não fechado e em constituição*, que se efetiva no momento da comunicação entre as pessoas nas situações de atuação social e por meio de discursos, materializados em textos orais e escrito. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

Em F1, os documentos oficiais concebem a língua como “sistema simbólico” não em sua abstração, mas como um saber compartilhado pela “comunidade linguística”. Essa ideia de comunidade linguística, desenvolvida sobremaneira pela sociolinguística, é que permite compreender a língua como um elemento que assegura a participação social. Participação

⁴⁰Bakhtin/Volochinov (1929) procurou combater duas correntes que dominaram a cena filosófica/linguística desde a era clássica até o início do século XX com o advento da linguística moderna, chamadas por ele de “subjetivismo idealista”, tendo em Humboldt e Vossler seus principais representantes, e “objetivismo abstrato”, tendo em Saussure seu principal defensor na primeira metade do século XX. O subjetivismo idealista, centrado nos atos individuais de fala, bem como na ideia de linguagem como expressão do pensamento, toma, segundo Bakhtin, de forma errônea, a enunciação de maneira monológica, remetendo a enunciação primeiramente ao pensamento e posteriormente à linguagem. Já o objetivismo abstrato, ancorado na linguística estruturalista, é criticado por entender o sistema linguístico como fechado em si mesmo, sendo a linguagem um instrumento de comunicação em que o papel do falante e o produto de suas enunciações são vistos como elementos externos e passíveis de serem descartados do sistema linguístico, a fim de que este pudesse ser estudado de modo científico, através de observação de regras categóricas. Em oposição a essas duas formas de conceber a língua, Bakhtin a concebe como uma forma de interação social.

social implica, pois, domínio de um sistema simbólico comum, compartilhado por todos os membros de uma comunidade linguística. Contudo, imbricadas nas formações sociais, as comunidades linguísticas refletem a heterogeneidade que permeia aquelas. Tão heterogêneas e dinâmicas quanto as formações sociais são as comunidades linguísticas e os usos da(s) língua(s) que seus membros compartilham. Atualmente, sociolinguistas preferem o termo *comunidades sociais*, ao invés de *comunidades linguísticas*. Mesmo comunidades que se têm como monolíngues apresentam usos muito heterogêneos da suposta mesma língua, afinal, uma língua, enquanto vive, é sempre várias línguas.

Em F2, a concepção de língua, vinculada à concepção de linguagem, é apresentada como se afastando da visão sistêmica que não leva em conta as condições imediatas e mediatas de produção das atividades linguísticas. Quer dizer, não se trata de estudar a língua como um objeto em si e *per si*, mas de tomá-la na sua complexidade e isso envolve buscar respostas para perguntas silenciadas pela linguística imanente como: Quem? Para quem? Para quê? Como? Onde? Quando? etc.

Em F3, um outro aspecto da visão sistêmica é repellido, o de que a língua é um conjunto fechado de recursos expressivos de que o usuário se serve passivamente. Quem usa a língua a coloca em movimento. Sendo assim, o sistema nunca está completo, mas sempre “em constituição”. Nesse sentido, a língua não é um estoque de formas puras – palavras e frases – a que o falante recorre; é sim atividade discursiva, situada socialmente e corporificada em textos orais e escritos. Enunciadores recorrem à língua não porque desejam produzir fonemas, morfemas, palavras e frases, mas sim porque querem dizer algo a alguém por meio de discursos e textos. E é essa perspectiva que um paradigma de ensino assentado na língua como interação verbal, oral ou escrita, põe em destaque na produção do material didático.

As três formulações afirmam um afastamento do enunciado que diz da língua “um sistema acabado, homogêneo, imutável e imanente” e uma adesão àquele que a significa como sendo “um sistema aberto, heterogêneo, dinâmico e dependente das condições de produção”. A ideia de língua como um “sistema de signos” é repostada pela de língua como “atividade social” e, por consequência, de “língua como sendo abstraída de quaisquer condicionantes sociais” pela de “língua como inextricavelmente ligada e dependente deles”. Nessas formulações, o Mesmo do discurso é o modo de a linguística enunciativa e/ou discursiva significar a língua, ao passo que o Outro é o modo de a chamada linguística da língua fazê-lo e não aquele da gramática tradicional. O debate se faz no interior da grande área da linguística e não entre a linguística e a gramática tradicional, uma vez que o que é rechaçado não é a

ideia de língua como um conjunto de normas a serem seguidas. É, assim, em conformidade com o DL que a língua é significada na proposta metodológica anunciada nas páginas iniciais das apostilas. Há, pois, uma espécie de silenciamento do DG no preâmbulo do material. Resta-nos ver se esse viés será mantido quando o enunciatário deixar de ser o professor para ser o aluno, ou se essa concessão ao DL é apenas uma forma de “prestar contas” ao pensamento oficial sobre o ensino de língua materna, veiculado pelos PCNs.

Esse modo de significar a língua necessariamente nos leva à terceira pergunta: “Qual é a perspectiva de significado veiculada sobre variedade linguística?”, que será discutida com base nas seguintes formulações:

F1. *A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis.* Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] 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. (PCN, BRASIL, 1998, p. 29, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F2. Outro balizador da seleção textual foi o respeito à pluralidade linguística que configura nossas comunidades de fala, trazendo aos alunos produções que os façam perceber a língua em suas infinitas riquezas e a valorizar todas as suas manifestações. [...] este material didático propõe, nos três eixos em que se organiza, atividades que permitam a eles progressivamente: [...] - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, *procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades* (BRASIL, 1998). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F3. O objeto de estudo da língua são as regularidades textuais e discursivas relativas ao português do Brasil na modalidade padrão, nos diferentes contextos sociais, considerando-se o uso das variedades linguísticas. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 1-3, 6º ao 9º ano).

Ao defender, em F1, que “a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis”, os PCNs se associam a uma das ideias-chave da ciência linguística: toda língua é plural e mutável. Segundo Bagno (2012, p. 27), “Contra a mudança linguística não há nada que se possa fazer: ela é inevitável e é da própria natureza das línguas, tal como a mudança é da natureza de tudo o que existe na sociedade, no mundo e no universo”.

Daí surge o embate entre ciência e tradição que, no campo discursivo, tem dado lugar à centenária polêmica entre as FDs linguística e gramatical. As diretrizes nacionais para o ensino de língua se alinham com a perspectiva da ciência, tornando este enunciado imperativo: a língua portuguesa [é] uma unidade que se constitui de muitas variedades (PCN, BRASIL, 1998, p. 29). Uma formulação análoga a essa é a seguinte: “A imagem de uma língua única [...] não se sustenta na análise empírica dos usos da língua” (PCN, BRASIL, 1998, p. 29).

No discurso adotado pelos PCNs, o lugar imputado à norma-padrão, antes vista como a única forma legítima de português, é o de mais uma variedade entre as muitas variedades existentes, aliás, uma variedade “fabricada” por gramáticos, que não corresponde nem mesmo à(s) norma(s) culta(s) efetivamente usada(s) por informantes cultos, consoante perfil definido pelo projeto Norma Urbana Culta (NURC)⁴¹. Ao reconhecer que, do ponto de vista científico, nenhuma variedade é melhor ou pior que a outra, os documentos oficiais não estão a declarar que não se deve ensinar a norma-padrão nas escolas. A orientação é para ensiná-la como a norma legitimada nas situações formais de uso da língua e não como a única possível. A aprendizagem da norma-padrão ou de uma norma culta que dela mais se aproxime deve se fazer em total respeito pelas normas que os alunos já dominem.

Em F2, o sujeito e/ou enunciador da formulação é interpelado pelo Sujeito do DL. Como tal afirma que o “respeito à pluralidade linguística” é balizador da seleção dos textos a serem trabalhados nas aulas. Propõe ainda que as produções textuais levem o aluno a perceber que a língua é plural, com a finalidade de conduzi-los ao “respeito” e “valorização” das variedades linguísticas. Respeitar é compreender a diferença sem fazer julgamento de valor. Já “valorizar” tem um sentido mais ativo, pois significa, além de “dar valor/importância a algo”, “dar destaque e relevância”. Valorizar a diferença linguística significa integrá-la ao trabalho com a língua, entendida como sendo heterogênea. Significa, no caso do português, entender que ele é vários e não apenas UM, significa compreender que o enunciador

⁴¹ NURC é a sigla que resume o título do projeto Norma Urbana Culta. O Projeto NURC teve início em 1969 (e até hoje está em desenvolvimento), com o objetivo de documentar e descrever a norma objetiva do português brasileiro culto, a partir do desempenho linguístico de falantes adultos, com formação universitária completa e origem urbana em cinco capitais: São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Recife e Salvador. Entre linguistas, o termo *norma-padrão* é empregado como preceito *normativo*, ideal e subjetivo e *norma culta* como comportamento *normal*, real e objetivo. Vale lembrar que a norma culta não é vista como homogênea, existindo sempre no plural (normas cultas). Segundo definição do NURC, a(s) norma(s) culta(s) nomeia(m) os usos correntes da língua por cidadãos urbanos com escolaridade superior completa.

competente em uma língua se move habilmente de uma variedade a outra conforme as situações de enunciação se diferenciem.

O postulado da “pluralidade linguística” é corroborado por um dos objetivos relativos ao eixo da análise e reflexão sobre a língua, qual seja: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico”, que é uma citação *ipsis litteris* dos PCNs (2008, p. 32 e 33). Semanticamente, “combater” vai muito além de compreender, respeitar, conhecer, reconhecer e valorizar, significando lutar. Ressalte-se, porém, que esse discurso, ligado aos preceitos da sociolinguística, é dirigido ao professor. As imagens que o enunciador do SEP-RPA tem do professor e do aluno podem não ser as mesmas, mas teremos oportunidade de observar essa consonância ou discrepância na análise do eixo (ii) que tem por objeto as formulações relativas aos usos orais ou escritos do português não padrão. Essa análise poderá mostrar se, de fato, os alunos foram ou não envolvidos em atividades que os conduzissem à posição de respeito, de valorização e, principalmente, de combate ao preconceito linguístico, tal qual é apregoado nas orientações metodológicas dirigidas aos professores.

Ao contrário de F2, a proposta do Sistema Aprende Brasil, apresentada em F3, é extremamente sucinta e, sequer, trata do tema “variação”. Nessa formulação, as variedades linguísticas vêm em segundo plano, com a ênfase incidindo sobre a “modalidade padrão do português do Brasil”, apresentado aí como o objeto (e objetivo) de estudo da língua materna. Ao menos nas orientações metodológicas para docentes e coordenadores, o SAB-RPU marginaliza o tema “variedades linguísticas” e o subordina à modalidade padrão.

Esse tratamento desigual das variedades talvez se explique por diferenças nas imagens que os enunciadores desse sistema projetam do público alvo da escola pública. As imagens que os interlocutores fazem um do outro e do referente são, segundo Pêcheux (1969), constitutivas do discurso. Um discurso não é emitido em abstrato e nenhuma FD é desregulada ou livre para permitir que qualquer coisa seja dita a qualquer um. Um jogo de imagens preside toda e qualquer enunciação. Certamente a imagem que o sistema de ensino projeta do aluno da escola pública faz com que tenha atitudes diferenciadas em relação ao aluno da escola particular: ora falando-lhe abertamente, ora falando-lhe comedidamente, ora silenciando-se⁴².

As imagens abaixo, extraídas, respectivamente, das apostilas das redes particular e pública mostram que, de fato, há diferenças no imaginário que o porta-voz dos sistemas de

⁴² Sobre a relação constitutiva entre silenciamento e discurso ver Orlandi (2002).

ensino projeta do alunado de uma e outra e que isso influenciará no modo como se posicionará diante dos temas que pretende abordar em seus materiais.

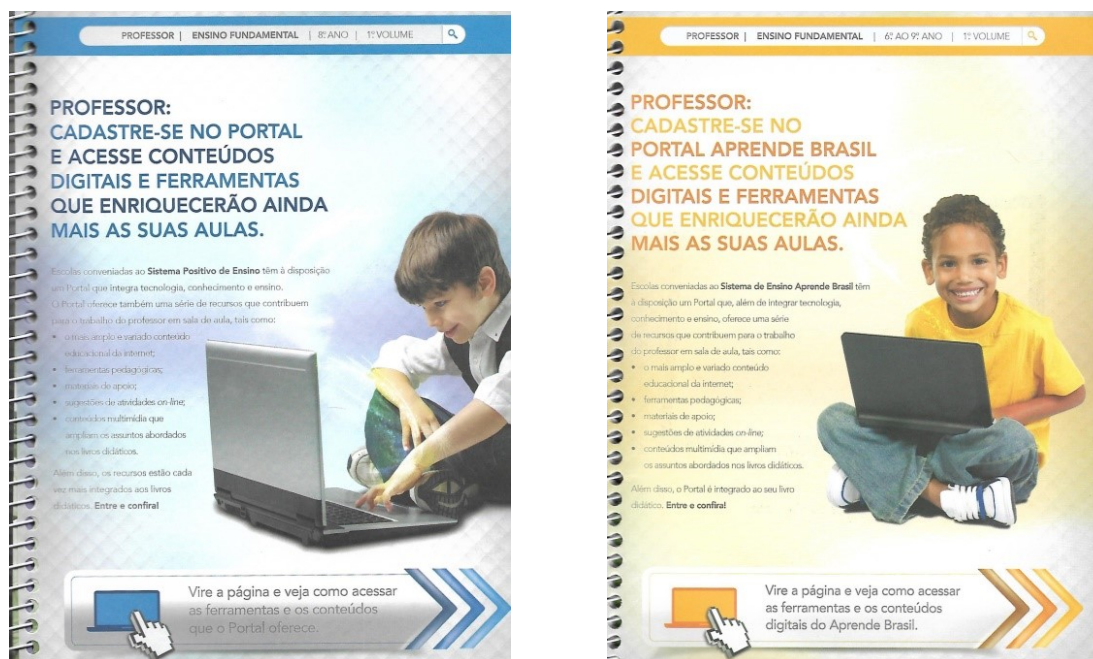


Figura 2: Imagem projetada do aluno do SEP-RPA e do aluno do SAB-RPU.
Fontes: SEP-RPA (2012) e SAB-RPU (2008).

Essas são as páginas de abertura das apostilas do SEP-RPA e SAB-RPU. Elas interpelam o professor a se cadastrar no portal multimídia de suporte ao material incluso no pacote de produtos. Salvo o nome dos sistemas e as cores de fundo, os enunciados verbais, bem como o *design* geral das páginas, são idênticos. Os únicos elementos heterogêneos podem ser observados nos retratos dos garotos escolhidos para representar os alunos da RPA e da RPU: uma criança branca representa o alunado do Sistema Positivo de Ensino e uma criança negra, o do Sistema Aprende Brasil.

Não nos parece que seja aleatório, ainda que possa ser impensado, o gesto de uma criança branca ser usada para representar o aluno da RPA e uma negra para representar o aluno da RPU⁴³. Historicamente negros vivem no Brasil uma condição de exclusão socioeconômica e cultural, o que faz com que seus filhos, com poucas exceções, tenham de estudar em escolas públicas. Há muito mais crianças negras nas escolas públicas do que nas escolas particulares, o que torna compreensível a escolha de uma criança negra como ícone do

⁴³A escolha de crianças brancas para representar o alunado do Sistema de Ensino Positivo (rede particular) e de crianças negras para representar o alunado do Sistema Aprende Brasil (rede pública) não ocorre apenas nos materiais apostilados impressos, mas também nos portais de ambos os sistemas de ensino, conforme podemos observar pelas imagens mostradas no Anexo A.

alunado projetado pelo SAB-RPU. O aluno negro, além de imaginado como excluído de bens materiais, é também imaginado como excluído de capital linguístico⁴⁴, a exemplo da norma-padrão. Seu processo de socialização na comunidade onde vive, supõe-se, não lhe assegura o domínio da norma-padrão e de outras normas prestigiosas e a escola e a educação formal são tidas como a única via de acesso a um capital linguístico legitimado e valioso àqueles que estão no topo da pirâmide econômica e social e ocupam as posições de poder em uma sociedade estratificada. Há um mercado linguístico⁴⁵ unificado onde o domínio da norma-padrão é um capital linguístico valioso.

A privação de convívio em redes sociais⁴⁶ que possibilitem a aprendizagem de normas linguísticas de prestígio fora da escola não é vivida apenas pelo aluno negro, mas por boa parte da clientela da escola pública. Talvez aí se escude a posição assumida pelo sujeito de F3, de realçar a “modalidade padrão”, que é praticamente oposta à posição de F2, ao defender abertamente a “valorização das variedades linguísticas”. Para o aluno negro, ou seja, para o aluno da escola pública que domina variedades populares e estigmatizadas, a ênfase do ensino deve recair sobre as variedades cultas e a chamada norma-padrão, ao passo que para o aluno branco, ou seja, para o aluno da escola particular, favorecido economicamente e falante natural de normas urbanas de prestígio que mais se aproximam da norma-padrão, a ênfase do ensino pode/deve recair sobre o “respeito e valorização das variedades linguísticas”.

Segundo Cyranka (2015, p. 36),

Os alunos das escolas particulares, diferentemente dos das escolas públicas da sociedade brasileira atual, pertencem, geralmente, a famílias de origem eminentemente urbana, são usuários de uma variedade linguística em que predominam *os traços graduais*⁴⁷, presentes na chamada variedade urbana/comum/*standard*.⁴⁸

⁴⁴ O sociólogo Pierre Bourdieu (1983, p. 97 e 98) propõe o uso do termo ‘capital linguístico’ no lugar do termo ‘competência linguística’: “O capital linguístico é o poder de fazer funcionar em seu proveito as leis de formação de preço, e de retirar a mais-valia específica. [...] Todas as interações linguísticas são espécies de micromercados, sempre dominados por macromercados”.

⁴⁵ Bourdieu (1983, p. 96-99) declara haver ‘mercado linguístico’ “sempre que alguém produz um discurso para receptores capazes de avaliá-lo, de apreciá-lo e de dar-lhe um preço. [...] Da mesma forma como no mercado econômico existem monopólios, relações de força objetivas, que fazem com que todos os produtores e todos os produtos não sejam iguais desde o começo, no mercado linguístico também há relações de força. Portanto, o mercado linguístico possui leis de formação de preços que fazem com que nem todos os produtores de produtos linguísticos, de palavras, sejam iguais”.

⁴⁶ Uma rede social é, em termos sociolinguísticos, constituída pelas pessoas com que convivemos/ interagimos nos diversos domínios sociais cotidianamente. Essa convivência é determinante na formação de nosso repertório linguístico.

⁴⁷ O sociolinguista Marcos Bagno recorre aos conceitos de *traços graduais* e *traços descontínuos* para caracterizar as variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas do português brasileiro. “São traços graduais aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros, independentemente de sua origem social, regional, etc.” (BAGNO, 2007, p. 142). “São traços descontínuos aqueles que aparecem principalmente na fala dos brasileiros de origem humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes rurais, etc.” (BAGNO, 2007, 142). Segundo o autor, os traços descontínuos são alvo incessante de discriminação e preconceitos linguísticos;

Assim, a escolha de um suposto aluno branco, como ícone do alunado da escola particular, e de um suposto aluno negro, como ícone do alunado da escola pública, não é um gesto inocente e sim um gesto carregado de sentidos que ecoam aqueles das formulações verbais (F2 e F3), reproduzindo o enunciado de que “o português é um conjunto de variedades linguísticas”, mas que precisa ser tratado de modo diverso em um contexto e outro, um realçando a norma-padrão e outro, as variedades. Se a aquisição das normas prestigiosas que constituem um capital linguístico precioso no mercado das línguas não se faz por meio da socialização primeira no seio da família e da comunidade onde a criança nasce e vive, então é a escola que deve se encarregar desse processo.

A última pergunta norteadora do eixo (i) presente no quadro inicial é: Que objetivos o SEP-RPA e o SAB-RPU propõem para o ensino de português como língua materna?

F1. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, [...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto *o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos*. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO (PCN, BRASIL, 2008, p. 34-35. Grifo nosso).

F2. Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), este material didático apresenta os seguintes eixos norteadores para o ensino de língua: Leitura; Linguagem; Produção textual.

- *Prática de leitura:* [...] Para que isso ocorra, o encaminhamento das atividades de leitura privilegia: o contato com vários gêneros textuais; a apreciação de características desses gêneros; a aplicação das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação);

são traços “rejeitados, repelidos, ridicularizados e evitados a todo custo pelos cidadãos que se acham (ilusoriamente) portadores da língua certa”. (BAGNO, 2007, p. 143).

⁴⁸ É na companhia da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo que Cyranka faz esta afirmação. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-55), a variação no português brasileiro, como em qualquer outra língua, não se caracteriza por fronteiras rígidas entre os diversos usos da língua, constatação que a levou a propor três linhas imaginárias que designa como *contínuos*: contínuo de urbanização (dos falares rurais mais isolados até os falares urbanos mais obedientes à norma-padrão), contínuo de oralidade-letramento (dos eventos não influenciados pela língua escrita até aqueles mediados por ela) e contínuo de monitoração estilística (das interações mais espontâneas até aquelas que exigem bastante atenção do falante). Com relação ao contínuo da urbanização, a sociolinguista observa haver traços *descontínuos* típicos do polo rural que desaparecem à medida que nos aproximamos do polo urbano (dizer *craro* e *muié* ao invés de *claro* e *mulher*, por exemplo) e também traços *graduais* que se presentificam ao longo de todo o contínuo (dizer *falô* e *pexe* ao invés de *falou* e *peixe*, por exemplo). É grande a probabilidade de crianças de escolas públicas, muitas delas nascidas em famílias de origem rural, chegarem à escola com os chamados traços descontínuos que são alvo de avaliação negativa nas comunidades urbanas. Certamente isso entra como um componente na formação da imagem do aluno da escola pública que pode ter levado o SAB-RPU a enfatizar o ensino da norma-padrão em detrimento das variedades.

- *Prática de análise e reflexão sobre a língua*: Como recomendam os PCNs (1998), os conhecimentos linguísticos devem constituir um sistema de conhecimentos relevantes para as práticas da escuta, leitura e produção de textos;
- *Prática de produção de textos orais e escritos*: [...] Nesta coleção, o tratamento dado à produção de textos orais é o mesmo dado aos textos escritos, pois está sintonizada com o que preconizam os PCNs, ao afirmarem que [...] “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas”. [...] Todo o trabalho desenvolvido com os eixos de Leitura, Linguagem e Produção textual *visa levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem* (PCN, 1998, p. 25). (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 3-7, 6º ao 9º ano) (Grifo nosso).

F3. Os objetivos gerais do ensino da Língua Portuguesa são:

- ler de forma autônoma os diferentes gêneros e tipos de textos que circulam socialmente;
- compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, adequado às situações de interlocução;
- revisar seu próprio texto;
- usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ao 9º ano).

O enunciado-chave da rede de formulações em F1, F2 e F3 é: “o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos”. (PCN, BRASIL, 2008, p. 34). Os documentos apresentam dois eixos norteadores para o ensino de língua: o *uso* da língua que compreende a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos, e a *reflexão* sobre a língua que deve ser realizada de modo articulado com as práticas de modo a ampará-las. Trata-se de ensinar a língua em *uso* – no processo *uso-reflexão-uso* – com base nos gêneros orais e escritos em circulação social, ou seja, ensinar a língua a partir da realidade discursiva, e não de ensinar a gramática de uma suposta língua padrão, abstraída das situações de uso da língua.

Coladas ao enunciado-chave dos PCNs, F2 e F3 rompem, ao menos nas letras dirigidas aos professores, com o antigo paradigma de ensino de português, ancorado na chamada gramática tradicional, visando apenas o domínio de regras prescritivas relativas à norma-padrão, regras alheias aos usos variáveis do português pelos falantes na contemporaneidade, como se o português fosse apenas um e sempre o mesmo. Enquanto o paradigma gramatical reinou absoluto, era geralmente nisto que se resumia uma típica aula de língua portuguesa para o ensino básico: a eterna reflexão sobre a suposta língua “pura”, língua “perfeita”, com listas exaustivas de orações isoladas, acompanhadas de comandos para a realização de análises morfológicas e sintáticas, bem como um elenco de prescrições no

tocante à regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal e colocação pronominal a serem dominadas em nome do bom português.

Em F2, ocorre basicamente a reprodução do discurso oficializado pelos PCNs. As retomadas literais de tal documento ao longo da formulação a confirmam: “Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, “como recomendam os PCNs...”; “está sintonizada com o que preconizam os PCNs...”. Enfim, o objetivo geral do ensino de língua portuguesa constante do Sistema de Ensino Positivo, apregoado em F2, reproduz literalmente o que propõe os PCNs: “levar os alunos a ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, das instâncias mais informais até as instâncias públicas do uso da linguagem”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p.7, 6º ao 9º ano).

Em F3, há, como na F2, conformidade com o discurso dos PCNs. O objetivo geral do ensino de língua portuguesa é o de desenvolver no aluno a capacidade de ler e produzir textos de diversos gêneros orais e escritos que circulam socialmente. Contudo, a despeito da ressonância dos PCNs, o documento não é citado. Além disso, não podemos deixar de observar uma certa contradição na proposição dos objetivos quanto à concepção interacional: ao menos um deles – “compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto, reconhecendo as intencionalidades implícitas” – se coaduna muito mais com a teoria da comunicação de base funcionalista do que propriamente com a concepção interacional, na medida em que toma o texto como depositário de uma mensagem que cabe ao destinatário decodificar e não como um objeto cuja significação é construída na interação. Se se adota a concepção de língua como interação social, a leitura/compreensão de textos é um processo tão ativo quanto o da produção e não um processo passivo.

Chama-nos a atenção o fato de F3 (SAB-RPU) não mencionar entre seus objetivos “a prática de análise e reflexão sobre a língua” diferentemente de F2 (SEP-RPA) que o faz. Isso teria a ver com uma suposta imagem negativa do aluno da escola pública como incapaz de refletir sobre a língua? Refletimos sobre esse aspecto na seção 4.3.2, por ocasião da análise da rede de formulações de F1 a F11.

A “adequação às situações de interlocução” proposta em F3, por ocasião da produção textual, desfaz a ideia de “correção” que, por séculos, vigorou no discurso gramatical, cuja tradição sempre elegia produções textuais presas ao cânone e tipologias textuais clássicas em que o uso da norma-padrão escrita era considerado obrigatório. Qualquer tipo de linguajar ou mesmo de gêneros não aceitos pela escola era desmerecido e marcado como erro.

“Usar a língua portuguesa como geradora de significação e integradora do mundo e da própria identidade” é um objetivo que difere substancialmente daquele posto pelo DG que a reduzia ao aspecto formal da chamada norma-padrão, sempre marcada pela polarização entre *certo/errado*. Uma proposta de ensino de língua amparada nos usos reais observados em uma comunidade social nos afasta da norma em sentido *normativo*, norma única, prescrita pela tradição e nos aproxima de uma multiplicidade de normas, normas aceitas como *normais* (aquelas habitualmente usadas) pelos falantes que se reconhecem como falando uma mesma língua, a despeito de suas variações e mudanças. Essa proposta afeta brutalmente o DG, cujo objeto de estudo sempre foram as sentenças idealizadas, abstraídas do cotexto e do contexto de uso.

Mainueneau (2008a) assegura que um discurso não vai para a periferia ou desaparece por obra do acaso, mas sim porque algo extremamente forte o abalou. Não podemos afirmar que o DG foi suplantado pelo DL, mas podemos sim dizer que ele teve sua base agitada. Se antes a finalidade do ensino da língua era a reflexão gramatical normativa e o objeto visado era a escrita da frase “correta”, hoje a sua finalidade, ao menos a pronunciada em voz alta e publicamente, é “a produção/recepção de discursos”. Esse é o enunciado-chave do novo paradigma de ensino de língua materna, alinhado com o DL que foi abonado pelos PCNs. Os sujeitos/enunciadores que falam nos PCNs assumem a posição-Sujeito do DL que agora passa a retroalimentar-se da repetibilidade em formulações produzidas em circunstâncias enunciativas singulares, como as dos sistemas de ensino aqui analisados.

Decisivamente o termo “discurso” é signo de pertencimento ao DL e não mais à Retórica, como na antiguidade clássica. Tomar “a produção/recepção de discursos” como a *finalidade* do ensino de língua é algo que faz sentido dentro de um paradigma caucionado pelo DL que assuma a *linguagem* como “uma forma de interação social” e a *língua* em funcionamento como sendo “plural e heterogênea”. Em resumo, pela análise do conjunto de formulações que compõem este eixo temático, podemos afirmar que o DG, visando à escrita da frase “correta”, vazada na norma-padrão, para expressar um pensamento, foi silenciado, ao menos nas orientações metodológicas dirigidas ao professor nos dois sistemas de ensino. Resta-nos saber se e como será ou não efetivada essa proposta nas formulações orientadas para os alunos.

4.2 Formulações sobre usos orais ou escritos do português não padrão

O eixo temático (ii) centra-se em formulações presentes nas apostilas do SAB-RPU e SAB-RPA acerca dos usos não padrão do português, incidentes em registros de usos informais da língua. As redes de formulações a serem analisadas nesta seção se referem, direta ou indiretamente, a variedades estigmatizadas da língua, bem como a ocorrências de usos (incluindo alguns casos com as variedades prestigiadas) que apresentem alguma forma de “desvio” da norma-padrão⁴⁹.

A variação linguística não é um tema priorizado nem pela coleção da escola pública nem pela coleção da escola particular. Entretanto, ela ocorre naturalmente em muitos dos gêneros textuais propostos para o estudo, a exemplo do gênero “causo”. Tanto os personagens presentes nesse tipo de narrativa quanto o tipo de linguagem empregada em sua construção são tipicamente representados, quer enfatizando traços regionais, rurais, etários, coloquiais, etc. Em vista disso, as variedades acabam aflorando nos gêneros textuais estudados e a tendência é que haja algum tipo de posicionamento, explícito ou não, dos sujeitos enunciadoreis com relação a elas.

Assim, as redes de formulações aqui analisadas são constituídas por excertos provenientes de textos, exercícios, comentários, respostas, etc., relacionados ao estudo de conteúdos vários propostos na programação, sendo a maioria relativa a gêneros textuais que se utilizam de registros informais ou mesmo de variedades estigmatizadas da língua. A análise discursiva poderá indicar o modo de interação entre o DG e o DL e o grau em que se encontra a situação de disputa entre essas duas FDs, que tipos de enunciados permanecem como o já-dito na memória discursiva e que tipos de enunciados têm surgido em seu lugar por conta da

⁴⁹ Retomamos a terminologia proposta por Bagno (2013, p. 65), assim definida: “**norma-padrão** = modelo ideal de língua ‘correta’, inspirado na tradição literária e no falar da aristocracia e assumido (mais ou menos explicitamente) como objeto de trabalho pelos autores das gramáticas normativas: ‘Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos *grandes escritores*, em cuja linguagem as classes *ilustradas* põem o seu *ideal de perfeição*, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou’ (ROCHA LIMA, 1989, p.6 [grifos meus]); **variedades prestigiadas** = conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo; apresentam certa uniformidade mas também, como não poderia deixar de ser num território tão amplo, características próprias conforme a região (o uso de tu, por exemplo, é prestigiado no Rio Grande do Sul, enquanto no Rio de Janeiro é considerado traço característico de falantes de estratos socioeconômicos e socioculturais desprestigiados; já nas variedades prestigiadas de São Paulo, o uso de tu é praticamente nulo); [...] **variedades estigmatizadas** = conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais e menor poder aquisitivo e de menor escolarização; incluem as variedades urbanas empregadas pelos milhões de habitantes das periferias das grandes cidades brasileiras e também as variedades rurais e rurbanas; são as variedades empregadas, como se vê, pela imensa maioria da nossa população”. (Grifo do autor).

“queda de braços” entre um discurso e outro. A materialidade linguística é a pista que indicia o jogo de forças no plano do interdiscurso.

Na varredura do *corpus*, foram recortadas 42 formulações, sendo 21 do Sistema de Ensino Positivo e 21 do Sistema Aprende Brasil. Iniciamos a análise com as formulações extraídas do SAB-RPU.

4.2.1 Formulações do SAB-RPU

A rede a seguir é composta por 5 formulações recortadas da apostila do 8º ano. Todas giram em torno do texto *Painéis da variedade* de Fiorin, utilizado em uma das unidades, cujo assunto é o uso de linguagem formal e informal. A ordem das formulações é a mesma do material. Assim, F1 corresponde à fala da autora; F2, excerto do texto de Fiorin; F3, orientação dada ao professor; F4 e F5, exercícios sobre o assunto.

F1. *Nenhuma língua do mundo é uniforme, homogênea ou una.* A diversificação existe onde há pessoas se comunicando. Leia o texto a seguir e conheça mais sobre o assunto. (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 35, 8º ano) (Grifo nosso).

F2. [...] *Uma característica de todas as línguas do mundo é que elas não são uniformes, não são homogêneas, não são unas.* Todas elas apresentam variantes, isto é, não são faladas da mesma maneira nos diversos lugares, nos distintos grupos sociais, nas diferentes épocas, nas diferentes situações. Muitos podem pensar que o fenômeno da variação ocorre apenas no Brasil e que isso deriva do fato de os brasileiros não amarem sua língua, serem desleixados com ela, não a conhecerem bem. Esse ponto de vista não passa de preconceito. *A variação é inerente ao fenômeno linguístico. Todas as línguas têm variedades, até mesmo os idiomas antigos.* [...] *A variação ocorre porque a sociedade não é uniforme;* ao contrário, é dividida em grupos: há os que habitam uma região ou outra; há os mais velhos e os mais jovens; há os que pertencem a este ou àquele grupo social; há os que habitam uma região ou outra; há os que têm esta ou aquela profissão e assim por diante. [...] Dentro de cada um desses falares regionais, temos uma variedade popular e uma culta. Cada uma delas apresenta uma variedade formal e uma informal e assim por diante.

(José Luiz Fiorin é professor de Linguística na USP e autor, entre outros, do livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin.*) (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 36, 8º ano. Grifo nosso).

F3. (Orientação): Propor um debate sobre o assunto do texto: a língua é um conjunto de variedades. *Levar os alunos a concluir que é fácil notar que a língua portuguesa é falada de diferentes modos pelo Brasil.* (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 37, 8º ano) (Grifo nosso).

F4. *Você e seus colegas vão debater sobre a variação linguística, buscando definir qual linguagem usar nas seguintes situações:*

- a) em sala de aula;
- b) em casa;

- c) jogando futebol;
- d) com os mais jovens;
- e) com desconhecidos;
- f) com pessoas importantes.

(Orientação): *Solicitar aos alunos que debatam cada questão a partir de uma situação vivenciada por eles. [...] (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 37, 8º ano) (Grifo nosso).*

F5. (CARTA 1) E aí, Papai Noel? Belê? A parada é a seguinte: eu, _____, tô muito a fim, tô a finzaço mesmo, de ter um Mini System [...]

(CARTA 2) Papai Noel, Em primeiro lugar eu queria pedir para o senhor não contar para as minhas amigas que escrevi esta carta. Elas iriam descobrir que eu acredito em Papai Noel [...]

(Exercício) Como é a linguagem usada na carta 1? E na carta 2? (SAB-RPU, 2008, vol.1, p.39, 8º ano).

(Resposta): A linguagem utilizada na carta 1 é informal, cheia de gírias. A carta 2 apresenta uma linguagem mais cuidada, dentro de um estilo aceito pela norma-padrão. (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 39, 8º ano) (Grifo nosso).

Segundo Foucault (1969), os enunciados se repetem enquanto a enunciação é única. É exatamente isso que ocorre em F1 e F2. Ambas as formulações reproduzem, ao negarem a posição do Outro, um enunciado-rei do saber universal da sociolinguística variacionista: *toda língua é heterogênea por natureza*. A origem desse enunciado está na negação – “*Nenhuma língua*”, “*elas não são*” – da ideia de *uniformidade, homogeneidade e unicidade* da língua. Isso significa afrontar e demolir o enunciado-rei do DG que, por séculos, defendeu a ideologia contrária, isto é, a de que as línguas são *uniformes, homogêneas e unas*, sendo o que desmente tais predicados classificado como *desvio*, como *erro*, como *não língua*.

Em torno do enunciado-rei do DL, desenvolve-se a rede de formulações de 1 a 5 que o reproduzem. Enquanto a série de F1 a F4 mantém a coerência com o DL, a F5 – a resposta de exercícios – apresenta um posicionamento que indicia em sua materialidade a heterogeneidade/interdiscursividade entre o DL e o DG. É uma espécie de retorno do recalado. Depois de aderir à tese de que uma língua é um polissistema, ou seja, um conjunto de variedades, o enunciador recai na tese de que a norma-padrão é imune à variação e de que ela é o metro com que se medem as variedades, a modo de julgá-las, aceitá-las ou não. Neste trecho da F5: *A carta 2 apresenta uma linguagem mais cuidada, dentro de um estilo aceito pela norma-padrão*, a norma-padrão está numa espécie de patamar elevado, fora e acima do pacote de variedades, como um parâmetro para avaliar os usos da língua como *mais cuidado* ou como um *estilo aceito*.

Talvez, Foucault se perguntasse “por que essa formulação (F5) surgiu nessa rede e não outra em seu lugar?” Uma possível interpretação é a de que, para o DG, a norma-padrão

nunca foi, não é e jamais será uma variedade, mas sim a língua uma, pura e invariável. Ao se colocar acima das variedades, a norma-padrão se torna um ideal de língua a ser alcançado e a assinalar o julgamento do que está “abaixo” de si. Para Bagno (2013, p. 66), a norma-padrão, de fato, não corresponde a nenhuma variedade, e sim a “uma ideologia linguística, que exerce evidentemente um grande poder simbólico de repressão e cobrança sobre o imaginário dos falantes em geral”.

Segundo Maingueneau (2008a), o jogo de oposições que constituem o Mesmo e seu Outro é inextricável. Assim, se se pode considerar que quanto mais “cuidada” a linguagem, mais próxima do padrão ela está, o inverso – quanto menos “cuidada”, mais distante do padrão – também é dito por tabela. Da mesma forma, se existe um estilo “mais aceito” pela norma-padrão é porque também existem estilos “menos aceitos” ou “não aceitos”.

Na apostila do 6º. ano do SAB-RPU, encontram-se na abertura da Unidade 1, intitulada “Todo mundo tem história para contar” que visa a trabalhar com gêneros narrativos, algumas formulações sobre variedade linguística:

F6. O domínio da língua-padrão é *essencial* para vivermos em sociedade. Porém, o uso de outras variedades linguísticas não deve ser motivo de *menosprezo*, pois, dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, a variedade é perfeitamente *aceitável*. (SAB-RPU, 2008, vol.1, p. 2, 6º ano) (Grifo nosso).

Essa formulação apresenta a língua-padrão como uma variedade⁵⁰ que reina na estratosfera. O adjetivo que a qualifica é “essencial”, enquanto o adjetivo dado às variedades é “aceitável”, uma diferença significativa de valores. O termo “menosprezo” aponta para uma imagem desqualificada das variedades estigmatizadas. Se há uma recomendação ao aluno para não menosprezar as variedades é porque o menosprezo, de fato, ocorre como uma realidade social. O “menosprezo” entra na formulação como um pré-construído. Assim, a F6 reproduz uma ideologia há muito em vigor na sociedade, a de que a norma-padrão é um ideal de língua. Estas palavras de Bagno (2013, p. 63) são capazes de definir tal ideologia: “A norma-padrão [...] é objeto de um culto e de um cultivo que ninguém jamais dedica com a mesma intensidade aos outros modos (reais) de falar”.

⁵⁰ Segundo Bagno (2013, p. 61 e 63), “**a norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade.** Na pesquisa sociolinguística, só podemos rotular um modo de falar como *língua, variedade* ou *dialeto* quando é possível identificar empiricamente um grupo social que de fato *fale* essa língua, variedade ou dialeto. Ora, ninguém no Brasil efetivamente fala a norma-padrão, **não existem “falantes do padrão”**, embora os livros didáticos insistam em dizer que sim... [...] E é precisamente por isso que **a norma-padrão não pode ser confundida com a norma culta**, isto é, o conjunto de variedades urbanas de prestígio realmente empregadas pelas camadas privilegiadas da população”. (Grifos do autor).

A formulação seguinte, retirada da apostila do 6º. ano do SAB-RPU, aparece em um contexto de estudo do gênero humorístico “piada”. Trata-se de uma questão sobre as marcas de oralidade presentes no texto. Nela, a imagem dada aos usos não padrão do português é de uma forma de falar engraçada. Abaixo seguem a piada e a formulação.

Leia, a seguir, um exemplo de piada:

Um homem comprou um papagaio e mandou que a loja o entregasse em sua casa. O papagaio falava cinco línguas e custou uma fortuna. À noite, quando chegou em casa, o homem procurou o papagaio e não o encontrou.

– Cadê o papagaio que eu comprei? – perguntou ele à mulher.

– Papagaio? Ih, eu pensei que fosse uma galinha e assei pro jantar.

– O quê??? Meu papagaio assado? Esse papagaio fala cinco línguas!

– E por que ele não falou nada quando eu botei ele no forno? (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 3, 6º ano).

F7. Que marcas da oralidade percebemos na fala dos personagens?

(Resposta): Algumas expressões usadas são típicas da modalidade oral da língua, como “Cadê”, “Ih”, “Meu Deus!” “pro” e “Botei ele”. Tais expressões marcam a coloquialidade (conversa informal). *O uso de tais expressões num texto escrito, mas de caráter essencialmente oral, coopera na construção do efeito de humor.* (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 4, 6º ano) (Grifo nosso).

Há um equívoco na generalização contida na F7. Nessa formulação tem-se a reprodução de um discurso bastante criticado pelos sociolinguistas: a de que as variedades sejam tratadas como um recurso de humor. Nesse caso o humor não vem do uso das expressões orais. Especificamente nesse caso, os traços de oralidade não cooperam na construção do efeito de humor. O humor advém do fato de um papagaio que fala cinco línguas não se defender/falando no momento em que foi confundido com uma galinha e servido no jantar. Nessa piada, o humor se vale do jogo de sentidos e não dos significantes: *papagaio/galinha e falar cinco línguas/não falar nada ao ser assado.*

Na F8, solicita-se ao aluno a produção de um texto narrativo de cunho humorístico, cuja proposta recomenda ao aluno “abusar” das variedades para criar efeitos humorísticos:

F8. Produza um texto narrativo, com base em fatos reais do seu dia a dia. A história deverá ser contada em 1ª. pessoa (narrador-personagem). Lembre-se de dar um toque de humor à sua história, como fazem os bons cronistas. Para isso, *abuse das variedades linguísticas*, dos exageros, das palavras ambíguas (com mais de um sentido) e de outros recursos que permitam transformar o seu texto em um texto humorístico. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 41, 6º ano) (Grifo nosso).

As *variedades* são colocadas à disposição como um recurso de humor estereotipado, numa espécie de vitrine onde estão os exageros e palavras ambíguas. “O estereótipo no humor

é sempre usado como uma dimensão social negativa, pois o riso advém da desvalorização social, do estigma que faz do estereótipo algo ridículo”. (TRAVAGLIA, 1989, p. 61). “*Abuse das variedades linguísticas*” é um comando urdido na FD gramatical, pois a graça em usar as variedades estaria na ideia de que elas são desvios, é o estigma social em torno delas que as faz objeto de riso por parte daqueles que julgam haver uma forma “superior” de língua. “Quem debocha do erro de linguagem cometido pelo outro julga, por óbvio, saber o certo” (FRANÇA, 2006, p.196).

Na Unidade 3 da apostila do 6º. ano, são estudados os contos populares. O texto destacado como recorte é um caso humorístico intitulado “As conversas de Mané Bocó”. Transcrevemos o caso e, logo após, uma sequência de três formulações resultantes dos exercícios de análise e reflexão sobre a linguagem empregada nesse texto.

As conversas de Mané Bocó

Mané Bocó era o rapaz mais acanhado desse mundo. Sua mãe fazia muito gosto que ele se casasse com uma sua prima, moça rica e bonita, no que estavam de acordo os pais desta. Trataram de aproximar os jovens, e para isto os pais da moça deram um baile. A mãe de Mané Bocó, ao sair de casa com o filho, disse-lhe:

- Você, rapaz, precisa perder esse acanhamento e conversar com a sua noiva. Mas não diga tolice, pense bem no que terá que fazer.

Mané Bocó, em chegando, e apresentado à noiva, sentou-se ao pé dela, sem dizer palavra, mas a pensar no que havia de dizer.

A moça encarava-o sorrindo. E, vai então, apontando os dedos para os olhos dela, exclamou envergonhado:

- Eu te furo os olhos!...

A moça levantou-se e foi contar à futura sogra o que havia passado.

A velha chamou o filho de parte e repreendeu-o, aconselhando-o:

- Não é assim, Mané, você há de dizer a ela palavras delicadas, coisas doces...

Então o rapaz aproximou-se de novo da namorada e, depois de muito pensar suspirou:

- Açúcar, melado, rapadura...

A moça pôs-se a rir e foi contar à velha o que havia acontecido.

A mãe de Mané chamou-o outra vez, de parte:

- Você nunca há de deixar de ser tolo. O que disse a sua noiva são coisas que se dissessem?

- Pois a senhora não mandou que eu falasse coisas doces!... Ué!

- Nada. Vá procurá-la de novo e converse com ela coisas do céu... em estrelas, luar, por exemplo.

Mané Bocó foi ter com a moça e, depois de muito pensar, disse-lhe:

- Raio, corisco, trovão, tempestade!!!...

Tinha-lhe dito coisas do céu, pensava ele, conforme sua mãe lhe havia recomendado, estava muito contente, mas a moça soltou uma gargalhada e ficou desfeito o projeto de casamento.

Por isso não fui à festa do casório e assim não pude trazer para vocês um isto de doce. E acabou-se a história. (SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 2, 6º ano).

F9. Sobre a linguagem usada no conto popular, responda:

O texto é escrito em tom de conversa. Onde é possível observar as marcas da oralidade?

(Resposta): Desde o título até o uso do discurso direto pelo narrador, pois o texto é predominantemente em forma de diálogo. A linguagem também é coloquial, mais próxima da oralidade e com elementos regionais.

Que palavras e expressões mostram que o texto usa uma linguagem mais próxima da fala popular?

(Resposta): Alguns exemplos: “fazia muito gosto”, “estavam de acordo”, “Ué”, “Pense bem no que vai dizer”, “Um isto de doces”, “festa do casório”, entre outras. (SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 5-6, 6º ano).

F.10 *Reescreva* estas frases retiradas do texto, de modo que transmitam a mesma ideia:

“Sua mãe fazia muito gosto que ele se casasse com sua prima.”

(Resposta): Sua mãe queria muito (gostaria) que ele se casasse com sua prima.

“Mané Bocó, em chegando, e apresentado à noiva, sentou-se ao pé dela, sem dizer palavra, mas a pensar no que havia de dizer.”

(Resposta): Mané Bocó, quando chegou e foi apresentado à noiva, sentou-se ao lado dela, não disse nada antes de pensar bem no que devia falar.

“Por isso não fui à festa do casório e assim não pude trazer para vocês um isto de doces”.

(Resposta): Por isso não fui à festa do casamento e assim não pude trazer para vocês nenhum doce. (SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 5-6, 6º ano) (Grifo nosso).

F.11 O que você percebeu na linguagem usada no conto em relação à que você empregou para reescrever as frases? Explique:

(Resposta): *Mostrar aos alunos que há diferença entre a língua-padrão e a linguagem popular, mesmo na oralidade. Lembrar aos alunos que uma forma não é melhor que a outra.* Trata-se de registros diferentes. (SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 5-6, 6º ano) (Grifo nosso).

F9, F10 e F11 são formulações interconectadas entre si, elaboradas com o intuito de explorar linguisticamente o conto popular “As conversas de Mané Bocó”. É o estereótipo do bobo que está sendo explorado nesse caso. O título do conto, “Mané Bocó”, que também é o nome do protagonista, alude a um sujeito redundantemente bobo: “mané” é considerado um brasileirismo para significar indivíduo sem capacidade, pouco inteligente; bobo, paspalhão, tolo, e “bocó”, pessoa considerada “lenta mentalmente”, palerma ou mesmo ignorante. Nesse texto, o que faz rir não é propriamente o emprego da oralidade e sim a interpretação literal que o mané bocó faz das recomendações da mãe. Ele é tido como um ser linguisticamente inferior/incompetente⁵¹, incapaz de compreender a linguagem da corte que sua mãe lhe ensina, além de completamente inepto no cortejo amoroso.

⁵¹ Na premissa básica da teoria da superioridade *versus* inferioridade que visa à concepção do humor, grupos com mais poder ou numa posição hierárquica superior tendem a fazer anedotas a custo de grupos marginalizados, excluídos ou de qualquer forma vistos como inferiores. Segundo Bergson (1983, p.19), o riso é sempre grupal, sendo determinado por um conjunto de atitudes que são discriminadas e colocadas como desvios perante uma comunidade. Assim, não são propriamente os traços formais da fala de Mané Bocó que provocam efeitos de humor no texto, mas sim sua inépcia no emprego da linguagem da arte da conquista amorosa.

A partir de F10 o posicionamento discursivo já começa a ganhar contornos, pois o comando do exercício solicita ao aluno que “*Reescreva estas frases retiradas do texto, de modo que transmitam a mesma ideia*”, ou seja, num tipo de atividade de tradução de uma linguagem para outra.

As variedades de fala utilizadas no texto e em destaque nos exercícios são um misto de expressões populares, como “Ué”, “Pense bem no que vai dizer”, “festa do casório”, e uma linguagem demodê/antiquada, como este regionalismo comumente ouvido entre mineiros mais velhos: “Sua mãe fazia muito gosto que ele se casasse com sua prima”.

Em F10, há um silenciamento de que a reescrita deve ser na língua-padrão, contudo, na F11, essa intenção silenciada aparece explicitada, ou seja, é a análise da rede de formulações que deflagra os sentidos e não das formulações isoladas, pois somente F11 revela a ideologia purista camuflada em F10. Não nomear a norma-padrão (F10) é uma estratégia discursiva que visa a uma espécie de amenização do confronto desta com a norma popular (NP)⁵². O silêncio nem sempre é evidente como é o caso do dito, porém ele está lá, agindo de forma constitutiva, pois muitos são os movimentos percorridos pelo sentido. “Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio”. (ORLANDI, 2002, p. 48). Assim, o silêncio pode ser considerado como uma das possibilidades do sentido.

No sentido oposto a essa estratégia de apagamento da nomenclatura da norma-padrão, evidenciada também na F7, na obra didática voltada ao ensino de LP, *Português: língua e cultura* (2003), proposta no catálogo do PNLD, o linguista Faraco, em sintonia com o DL, em alguns comandos de exercícios propunha aos alunos atividades de tradução da NP para a norma-padrão, sem recorrer a termos como corrigir, adequar, etc., todavia nomeando explicitamente a língua-padrão escrita, assumindo, sem receios, um posicionamento convergente com o Sujeito da sociolinguística. Em sua obra podem ser encontrados enunciados como: “Em seu caderno, escreva as sentenças abaixo (próprias da fala), substituindo o pronome reto pelo oblíquo (conforme se usa na escrita)”; “Em seu caderno passe para a língua padrão escrita as seguintes sentenças comuns na língua falada”. (FARACO, 2003, p. 355 e 363).

⁵² Entendemos ‘norma popular’ como “um conjunto de variedades linguísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, etc. que muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes ‘cultos’. Predomina em ambientes rurais, onde o grau de escolarização é nulo ou muito baixo. Predomina também nas periferias das cidades, para onde acorrem os moradores do campo expulsos pela criminosa tradição latifundiária deste país ...”. (BAGNO, 2003, p. 63 e 64).

Em F11, através da leitura da resposta, é possível depreender a posição assumida pelo autor das formulações por meio do lembrete ao professor: “Lembrar aos alunos que uma forma não é melhor que a outra. Trata-se de registros diferentes”. Isso mostra que as três sequências de formulações assumem um mesmo posicionamento pelo seu autor, cujo discurso se identifica com a FD linguística. Observe-se que enquanto na F6 as variedades são inferiorizadas em relação à norma-padrão – passíveis de “aceitação” –, e nas F7 e F8 relacionadas à criação do humor, nas sequências F9 a F11 são tratadas como *diferentes* do padrão, sem que a *diferença* importe em julgamento de valor *melhor/pior*. Dizer que “Uma forma *não é melhor* que outra” é dar à norma-padrão o *status* de uma variedade – ainda que prestigiada – sem inferiorizar as demais. Trata-se, pois, de um saber urdido no confronto do DL com o DG. Parece-nos um inegável exemplo de sujeito dividido entre o DG e o DL, pois se o DG tivesse caído no esquecimento, desnecessário seria apresentar aos professores tal lembrete.

Abaixo segue mais uma formulação, pertencente à mesma unidade do caso do Mané Bocó. Na sequência estão a proposta feita ao aluno (da produção escrita de um texto do gênero caso) e a orientação dessa atividade feita ao professor, no manual.

F12. Com o auxílio do seu professor, criem um ambiente, para que os “causos” sejam contados para a classe em forma de dramatização. Para isso, o primeiro passo é a produção escrita, isto é, escrever um roteiro dos contos. Lembre-se de que a história vai ser apresentada, também, pela caracterização dos personagens e do espaço, como no teatro. *Um dos aspectos principais de um conto popular é a expressividade da fala; logo, é preciso que sejam caracterizados os personagens também pela sua forma de falar.* (SAB-RPU, 2008, p. 7, vol. 2, 6º ano. Grifo nosso).

(Orientação dada no material do professor): Orientar os alunos para que *evitem preconceitos linguísticos ao caracterizar um personagem pela fala*. Se houver marcas de regionalismo, o autor do texto deve deixar claro que a forma de falar do personagem não influencia na sua capacidade de se comunicar com os outros. (SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 3, 6º ano) (Grifo nosso).

Preconceito linguístico⁵³ é um dos temas mais polêmicos no campo das Letras. Na apostila esse tema não foi apresentado diretamente ao aluno, como mostrado na F12, e sim numa orientação dada ao professor no manual do livro. Se esse tema fosse considerado uma prioridade, tal como são considerados os temas gramaticais, deveria ser apresentado

⁵³ De modo geral, pode-se definir o *preconceito linguístico* como um julgamento com base nas regras gramaticais prescritivas do bem falar e do bem escrever que menospreza as variedades linguísticas desprestigiadas. Segundo Bagno (2015, p. 21-22), o preconceito linguístico é “alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, dos instrumentos tradicionais de ensino da língua: as gramáticas normativas e parte dos livros didáticos disponíveis no mercado”.

diretamente para o aluno e não como uma orientação que poderá, ou não, ser seguida pelo professor. O autor da formulação – identificado com o SU da FD linguística – revela conhecer o tema, saber o que é, saber como ocorre e, melhor ainda, saber como evitar a fomentação do preconceito nas aulas, porém não o faz na sua própria enunciação direta ao aluno, preferindo relegar tal tarefa ao docente que pode levar ou não a questão à classe.

O contexto das formulações seguintes, presente na apostila do 7º. ano do SAB-RPU, compõe-se de textos conversacionais entre os quais há o estudo do gênero entrevista. O exercício refere-se à entrevista intitulada “O macaco está certo” feita com o escritor humorístico José Simão (o macaco Simão da *Folha*). Para esse exercício, o SAB criou uma nota de orientação no manual do professor: F13 refere-se ao exercício e F14, à nota no manual.

F13. Em seu caderno, *reescreva* os seguintes trechos da entrevista, *substituindo* as palavras sublinhadas por *outras*, sem modificar o sentido.

a) Como o impeachment do Collor virou uma novela, parecia aquelas minisséries americanas, aí eu falei: é a minha área, que é ficção. Quando começou a misturar ficção com realidade, aí eu comecei a pegar o grande público, que hoje vai de professor da USP a dono de pizzaria, taxista, estilista.

R.: Nesse momento, eu pensei; assim que, a partir do momento em que; Então

b) Então, eu misturo tudo isso e considero a palavra uma célula viva, ela tem cor, forma, ela tem tudo pra mim. Eu gosto de mexer na palavra, sinto prazer, então eu crio trocadilhos.

R.: Reúno; trabalhar a palavra; por isso

Observar que a repetição da conjunção “então” é própria da linguagem oral e informal.

c) Na verdade, eu detesto piada, detesto que me contem piada. Se ela não for muito inteligente, se não tiver uma sacada de linguagem, não me interessa.

R.: Tenho aversão; se não utilizar a linguagem de maneira criativa

(SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 8, 7º ano) (Grifo nosso).

F14. (Instrução dada no manual do professor): Essa atividade tem o objetivo de *eliminar algumas expressões próprias da linguagem informal* e fazer com que o aluno perceba o sentido dessas expressões. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 3, 7º ano) (Grifo nosso).

A entrevista é um gênero que apresenta diretamente a fala das pessoas e das personagens envolvidas. Os trechos de falas coloquiais, transcritos nos exercícios *a,b,c* (F13), são do humorista José Simão. O comando do exercício solicita ao aluno que *reescreva* e *substitua* as palavras sublinhadas por outras que tenham o mesmo sentido. Provavelmente por receio de ser criticado por quem enuncia a partir do DL, o sujeito da enunciação silencia a nomeação da *norma-padrão*. A perda progressiva de identidade, em razão da polêmica, faz com que a norma-padrão, ora não seja nomeada, como visto em F10, e ora o seja, porém

através de termos extremamente vagos. Isso resulta em uma profusão de nomenclaturas⁵⁴. Dessa forma, “outras”, no enunciado da F13, pelo menos no imaginário do enunciador, significa *expressões cultas*, como bem mostra a resposta de correção sugerido ao professor. Por serem abertas a trocas, as FDs forjam sentidos que podem se desenvolver em várias direções, manifestando-se na materialidade linguística de múltiplas maneiras: seja como simulacro, silenciamento, ou termos vagos, a exemplo de “outras”, presente em F13, que soa como uma forma de evitação do emprego do termo “norma-padrão”, um termo investido de uma carga semântica negativa, desde que o DL começou a disputar o espaço do ensino de língua materna com o DG. Se, por um lado, o termo “outras” significa, para o autor da formulação, *expressões cultas* como mostram as respostas, por outro, não se sabe o que de fato o termo “outras palavras” poderia significar para o aluno, se ele o interpretaria como outras variantes do coloquial, ou como norma-padrão. A terminologia “outras” (na verdade um inusitado arranjo) surgiu em meio a um vago comando e não é obra de uma FD específica, não é signo de pertencimento nem do DG nem do DL, é obra do enredamento interdiscursivo entre ambos. Seu sujeito, atravessado pela heterogeneidade, se resguarda de utilizar termos comprometidos com o DG.

Já em F14, no discurso voltado ao professor, o enunciador baixa a guarda e em lugar do enunciado “*substituir* palavras por outras” enuncia “*eliminar* algumas expressões próprias da linguagem informal”. Na fala com o professor, o sujeito pôde deixar de se vigiar, voltar para sua zona de conforto e enunciar de acordo com a FD que o assujeita. No universo de saber do DG dificilmente haveria um convívio harmônico com as variedades, a menos que isso lhe seja imposto. A memória do DG, ao ser contida pelo Outro, em F13, foi reclamar seu lugar de dominação em um ponto periférico do material, a conversa de bastidor com os professores (F14).

A formulação 15, a seguir, foi retirada da apostila do 7º. ano do SAB-RPU, no contexto de um estudo gramatical sobre verbos. Ao ler o comentário feito ao professor, parece-nos que o autor dessas formulações enuncia com base no imaginário de os alunos da

⁵⁴ Ao analisar uma série de coleções didáticas na obra “Sete erros aos quatro ventos” (2013), Bagno se depara com uma verdadeira profusão terminológica de termos “sinonímicos” utilizados para nomear a norma-padrão e a norma culta. Em suas palavras, “A profusão terminológica é o principal sintoma desse equívoco [...] Nesses usos, aparecem como supostos sinônimos termos como *língua, linguagem, modalidade, norma, padrão, variante, variação, variedade*, que correspondem, na Sociolinguística e na Sociologia da Linguagem, a conceitos bem distintos. Os qualificativos empregados – *padrão, culto, formal, oficial, (de) prestígio* – também não podem ser confundidos como se fossem equivalentes ou intercambiáveis”. (BAGNO, 2013, p. 74 e 75. Grifos do autor). Não é à toa que o autor da formulação 13, bombardeado e influenciado por essa gama terminológica, foi levado a contribuir com mais um termo aumentando ainda mais o equívoco mencionado pelo sociolinguista.

rede pública serem falantes natos das variedades estigmatizadas e necessitarem internalizar a norma-padrão.

F15. Preencha os espaços em branco com os verbos no futuro:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso.....carregador de feira livre e no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele.....no bar Vinte de Novembro

.....

.....

.....

Depois sena lagoa Rodrigo de Freitas e afogado.

(Respostas): será, morará, chegará, Beberá, Cantará, Dançará, atirará, morrerá. (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 16, 7º ano).

(Instrução dada no manual do professor): *Possivelmente, os alunos preencherão os espaços com o futuro composto “vai ser”, “vai morar”, “vai chegar”, etc. Propor a reescrita pelos verbos no futuro simples, mostrando que ocorre o uso das duas formas – futuro simples e composto, conforme o contexto de uso. (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 16, 7º ano) (Grifo nosso).*

Soa-nos estranho que um poema (F15) tenha sido usado para um exercício gramatical de substituição do tempo verbal pretérito, coerente com o fato de tematizar um acontecimento possivelmente já ocorrido, já que se trata de uma notícia de jornal, para o tempo futuro, sem qualquer justificativa para a demanda da troca. Temos aí um exemplo cabal do texto como pretexto para um exercício gramatical gratuito.

A estranheza vai além, pois o comando do exercício não explicita de que tipo de futuro se trata: simples ou composto? Parece que o suposto “equivoco” do aluno (uso do futuro composto) era esperado, para dar ocasião à correção do professor. Apenas a sugestão de correção mostra que a reescrita deveria ser feita no futuro simples, como recomenda a norma-padrão. Em vista disso, por que não solicitou diretamente ao aluno que usasse o futuro simples? Apenas na instrução ao professor, o uso preferencial do futuro composto pelos alunos é apontado, assim como a necessidade de o aluno aprender a usar o futuro simples. Só aí se fica sabendo da intenção do exercício – ensinar a forma do futuro segundo a norma-padrão. As duas formas de futuro, sabidamente, entretêm uma relação de variação, segundo o contexto em que ocorram. Na conversa com o professor, isso é admitido – “ocorre o uso das duas formas – futuro simples e composto, conforme o contexto de uso” –, mas com meias palavras que não esclarecem suficientemente em que contextos o futuro composto é mais usado e em que contextos o futuro simples é imposto como a única forma aceita. A menção genérica a “contexto de uso” é de pouca serventia se se quer promover adequadamente o ensino dos gêneros discursivos. Apesar de a nota ao professor ser um discurso periférico no

material, é ela que encerra o enunciado reinante em F15. Caso a nota ao professor não fosse escrita, F15, isolada, não destoaria do DL. Porém, o que analisamos aqui não são dizeres provindos de formulações isoladas, mas sim em redes de formulações.

Recorrendo às formações imaginárias (PÊCHEUX, [1969] 1997), diríamos que a imagem que o sujeito enunciador tem do discente de escola pública o fez pensar que ele, de fato, “necessita” aprender a usar a forma padrão em detrimento da popular, caso contrário pouca chance terá de ascender socialmente. Mesmo cindido entre duas FDs, a balança ideológica que pesa esse sujeito pendeu mais fortemente para o domínio da norma-padrão. O exercício, matreiramente, leva o aluno a empregar o futuro composto que é, para ele, a norma objetiva (aquela que lhe é habitual) de futuro, criando a oportunidade de corrigi-lo. Diante dessa postura, somos levados a pensar que, ao formular F15, o sujeito foi toldado pela ideologia dominante do DG, cujas regras normativas – a norma subjetiva – devem se sobrepor às regras efetivamente usadas pelo aluno – a norma objetiva. Não vemos um trabalho com a língua no sentido de incrementar e diversificar o repertório de recursos linguísticos a ser usado pelo aluno na leitura/produção dos diferentes gêneros discursivos e sim no sentido de substituir-lhes os saberes linguísticos, adquiridos no convívio com a família e a comunidade, por aqueles que a escola considera como os únicos legítimos.

As formulações F16 e F17 seguintes aparentam terem sido elaboradas por um sujeito dividido entre o DG e o DL, uma tendência que tem predominado também nas formulações anteriores. Nestas formulações, o DL influencia diretamente o sujeito na escolha dos termos linguísticos materializados nos comandos dos exercícios linguísticos que evitam formas em descrédito. No entanto, o propósito, ainda que venha travestido por eufemismos, é sempre o mesmo: influenciar os alunos a substituírem as formas linguísticas desprestigiadas pelas de prestígio social. Para se esgueirar de ataques, o enunciador evita utilizar comandos com signos do registro positivo da semântica do DG, como “corrigir⁵⁵” e/ou “eliminar”, preferindo formas suavizadas, impostas pelo interdiscurso.

F16. (Questão): Leia estes trechos do texto e *transforme* a linguagem coloquial, própria da fala, em linguagem mais formal:

- “tá, como você quiser. sem pegar no pé”

(Resposta): Sugestão: Pode ser como você achar melhor. Não vou insistir.

- “claro, claro, você tem toda razão, exagerei mesmo, pirei”

(Resposta): Sugestão: Você tem razão. Estava descontrolada e nervosa.

- “não desliga não, vai. tá. então tchau.”

⁵⁵ Esse verbo não aparece na rede de formulações em análise, todavia ainda continua a ser um dos principais signos de pertencimento ao DG, sendo de uso corrente em contextos enunciativos não vigiados pelo Outro.

(Resposta): Sugestão: Por favor, não desligue. Concordo com você. Até qualquer hora. (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 19, 7º ano) (Grifo nosso).

- F17. Observe as orações abaixo e *troque* o futuro composto pelo futuro simples:
- Quando vocês voltarem, *vou levar* as crianças ao colégio. (Resposta: levarei)
 - Ele *vai fazer* compras e *vai voltar* em breve. (Resposta: Fará, voltará)
 - Se eleito, *vou lutar* pelos menores carentes. (Resposta: Lutarei)
 - Vamos avisar* ao pessoal do que houve essa manhã. (Resposta: Avisaremos)
 - Os alunos *vão entrar* em férias em dezembro. (Resposta: Entrarão)
- (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 17, 7º ano) (Grifo nosso).

A mera substituição de termos linguísticos do DG, desacreditados pelo DL, não é suficiente para aniquilar uma ideologia milenar como a que equaciona *língua* a *norma-padrão*. Se a posição continua a mesma, “transformar” e “trocar” são apenas sinônimos eufemísticos para as antigas práticas de correção. Pêcheux (2014) assegura que uma FI é a raiz de sustentação da FD, em outras palavras, enquanto essa raiz ideológica se mantiver produtiva, as “mudanças” que aflorarem na superfície do discurso serão apenas reformulações/paráfrases do já-dito.

Os discursos não se evidenciam apenas por palavras e sim por práticas. Um dos princípios da AD é o de que os sentidos não estão nas palavras em si mesmas, mas são determinados pelas FDs em que são empregadas. Para Possenti (2009, p. 18), “se a cada enunciação, algum efeito de sentido pode ser novo e irrepetível, por outro lado, a ‘grande massa’ dos efeitos de sentido é efetivamente uma retomada de sentidos prévios e com eles coincide”. Assim, apesar das supostas diferenças de significado ao nível estrito da palavra, as três ações – “corrigir”, “trocar” e “transformar” – coincidem semanticamente no escopo da FD gramatical: todas elas reenviam as variedades para as margens, na medida em que a norma-padrão é posicionada num lugar central.

As formulações seguintes (F18 a F21) serão analisadas com base no texto “Sotaques da resistência”, explorado pelo SAB-RPU em uma das unidades intitulada “Nosso sotaque e a fala da televisão”, presente na apostila do 8º ano.

Será que os diferentes sotaques presentes nas diversas regiões do Brasil são alvo de preconceito linguístico? Leia o texto e confira:

Sotaques da resistência

A diversidade da fala brasileira ainda é enigma, mas nivelamento promovido pelos meios de comunicação pode ser só mais uma fantasia, como tantas outras.

A TV e o rádio bem que forcem, o preconceito regional não dá folga, mas a variedade de sotaques no Brasil está longe de correr risco de extinção. Quem garante são os especialistas em linguagem.

O falar brasileiro sofre, é verdade, a pressão imposta pelas normas prestigiadas do idioma, de caráter conservador e uniforme.

A expansão dos meios de comunicação de massa, sabe-se, atua a favor de uma unidade linguística, com programas de TV suprimindo as nuances autênticas dos falantes na composição de tipos regionais e estabelecendo um modo de falar “típico” irreal. [...]

Geografia e sociedade

Em seu livro, Dinah Callou e Yonne Leite apontam a importância de se confirmar, ou não, a tese que as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas que socioculturais.

- Merece consideração saber se há mais diferenças na maneira de falar de um homem culto e de um analfabeto num mesmo lugar, de que dois brasileiros do mesmo nível cultural, originários de regiões distantes uma da outra – escreve a dupla.

Herdeiros de uma sociedade estratificada, como a portuguesa, teríamos herdado também o juízo de valor sobre a linguagem. Muitas maneiras de falar seriam estigmatizadas ou discriminadas por denunciar procedência social e nível cultural do falante. É assim que, muitas vezes, o falar alheio causa estranhamento ou é considerado “inferior”, “feio”, “pior”.

É o que ocorre, por exemplo, com o *t* intervocálico usado de forma chiente por cariocas e nordestinos, mas – embora se trate de mesmo fenômeno linguístico – só o segundo caso é considerado estigmatizante, lembra Marcos Bagno, professor do Departamento de Linguística da UnB, no livro *Preconceito Linguístico*. Segundo Bagno, costuma-se ridicularizar o chiado da letra *ç* entre vogais do “eita” nordestino, mas não na do “titia” pronunciado no Rio de Janeiro.

Para Luiz Carlos Cagliari, da Unesp, na questão linguística entre fala de prestígio – a das pessoas “educadas”, que usam a linguagem como expressão da cultura, da arte, da educação – *versus* fala estigmatizada pela sociedade, “todos os modos de fala são de um tipo ou de outro”.

Segundo Beatriz Raposo de Medeiros, da USP, isso acontece desde os primeiros momentos de nossa história.

– Esse tipo de preconceito deve ser considerado responsável, por exemplo, por termos abafado, até com violência, outras línguas faladas por índios no Brasil – afirma.

Seja como instrumento de domínio territorial, seja para fins cultos, sempre houve uma busca por uma pronúncia-padrão nacional, sendo o dialeto eleito como referência do português “padrão” o da cidade do Rio de Janeiro.

– O português do Brasil, certamente, foi formado pelo português das autoridades, que serviam de modelo (o português típico do século 16), o que acabou distinguindo algumas variedades como mais prestigiadas e deixando outras estigmatizadas – afirma Cagliari, da Unesp.

– Sempre tivemos ao longo da história uma língua de prestígio, imposta pelo poderio econômico – confirma a professora da USP, Beatriz Raposo de Medeiros. [...] (MARQUES, Isadora. Sotaques da resistência. *Língua*, São Paulo: Segmento, ano III n.º. 20, p. 22 e 28, 2007.) (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 2-3, 8º ano).

F18. Comente a posição dos linguistas quanto à influência dos meios de comunicação para a padronização da língua portuguesa:

(Instrução dada ao professor): Comentar com os alunos que *toda língua é um conjunto de variedades*. A língua padrão é uma dessas variedades que passou a ser considerada a forma privilegiada da língua, sendo usada no registro público e formal. Porém, *todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados*

para a expressão comunicativa. (SAB-RPU, 2008, vol. 5, p. 2-3, 8º ano) (Grifo nosso).

F19. O que Dinah Callau e Yone Leite comentam em seu livro **Como falam os brasileiros?**

(Resposta): Explicam que as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas e mais socioculturais. Além disso, afirmam que somos herdeiros de uma sociedade estratificada, como a portuguesa, da qual teríamos herdado também o juízo de valor sobre a linguagem. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 5, 8º ano).

F20. Troque ideias com seus colegas e professor sobre *o preconceito linguístico*. Em seguida, escreva sua opinião *relatando uma situação cotidiana vivenciada por você ou pelo seu grupo*.

(Instrução dada ao professor): Comentar com os alunos que não há uma forma melhor do que outra do ponto de vista científico, *como os próprios linguistas afirmam no texto*. Para Luiz Carlos Cagliari, da Unesp, na questão linguística entre a fala de prestígio e fala estigmatizada pela sociedade, “*todos os modos de fala são de um tipo ou de outro*”, portanto não é possível fazer julgamentos de valor. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 6, 8º ano) (Grifo nosso).

F21. Você e seus colegas vão analisar um capítulo de uma telenovela (pode ser a “*novela das seis*” ou a “*novela das sete*”), destacando, em seu caderno, os seguintes pontos:

Nome da novela:

Horário:

Emissora:

[...]

A linguagem: O texto é conversacional, ou seja, a trama se desenvolve por meio das conversas entre os personagens? Depois de terem feito uma primeira análise, responda às seguintes questões:

- a) A linguagem coloquial é predominante nos diálogos, isto é, na conversa entre os personagens ocorre o uso da linguagem do cotidiano?
 - b) Há diferenças entre a forma de falar dos personagens mais novos em relação aos mais velhos?
 - c) Há algum personagem cuja fala represente um sotaque ou uma variedade linguística?
 - d) A linguagem é diferente de acordo com a classe social representada pelos personagens?
 - e) As regras gramaticais são *obedecidas*? Os textos são precisos e concisos?
- (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 7, 8º ano) (Grifo nosso).

O modo como o autor da formulação indaga aos alunos na introdução ao texto “*Sotaques da resistência*” – “*Será que os diferentes sotaques presentes nas diversas regiões do Brasil são alvo de preconceito linguístico?*” – supõe que esse tema lhes seja familiar, uma vez que a questão lançada, a modo de problematização, não é precedida de qualquer explanação ou explicação. F20 parece corroborar isso quando é enunciado: “*Troque ideias com seus colegas e professor sobre o preconceito linguístico. Em seguida, escreva sua opinião relatando uma situação cotidiana vivenciada por você ou pelo seu grupo*”. De fato, o sujeito

considera que os alunos, para participarem desse discurso com sua própria voz, tenham não só uma opinião formada, mas também, tenham vivenciado situações de preconceito.

A formulação 18 mostra como o enunciador adere à voz do DL na cena enunciativa ao solicitar que o aluno “comente *a posição* dos linguistas”, situação semelhante se repete em F19 e em F20 na qual se lê o enunciado: “Comentar com os alunos que não há uma forma melhor do que outra do ponto de vista científico, como os *próprios linguistas afirmam no texto*”. A evocação desse time de autores – Dinah Callou e Yonne Leite, Marcos Bagno, Luiz Carlos Cagliari e Beatriz Raposo de Medeiros – teve seus propósitos. Provavelmente, um deles é dar voz para que a própria linguística fale por si mesma e defenda ela própria as ideias sobre o polêmico assunto da heterogeneidade linguística, mas também pode ser uma forma de se descompromissar com o dito na medida em que o atribui a linguistas renomados, numa espécie de não sou eu que digo, são eles, autoridades no assunto. Certamente, tais autores representam sujeitos mais diretamente ligados/identificados com o Sujeito Universal da FD linguística. Marcos Bagno, por exemplo, é uma espécie de “papa” em matéria de “preconceito linguístico”, é um sujeito que adere incondicionalmente ao saber sociolinguístico. Como o sujeito que enuncia na apostila não se identifica completamente com essa FD, sendo apenas transpassado por ela, como tem sido mostrado por meio das formulações já analisadas até aqui, no momento em que um saber específico/polêmico dessa mesma FD precisa ser evocado, resta-lhe recorrer aos “bons sujeitos” que melhor se identificam com o Sujeito. Segundo Courtine (2014, p. 74), esse “sujeito universal garante o que cada um conhece, pode ver ou compreender”.

Contudo, nessa rede de formulações (F18 a F21), o aparente namoro com o DL se prova infiel, com o retorno do Outro na F21, um exercício para explorar o gênero conversacional dramatúrgico, mediante análise de um capítulo de telenovela. Nesse gênero, a caracterização de personagens se faz comumente pelo uso de variedades linguísticas associadas aos tipos que representam. Essa formulação se desdobra em uma sequência de perguntas que vai da alínea A à alínea E. Até a alínea D, podemos observar que se trata de um sujeito interpelado pelo DL que fala, levando os alunos a observarem as diferenças de linguagem em função do gênero e dos tipos que as personagens representam: se o *registro coloquial* é usado na tessitura do gênero telenovela (alínea A); se a *variação linguística etária* é explorada na caracterização de personagens crianças, jovens e velhos (alínea B); se a *variação dialetal* é usada para tipificar personagens regionais (alínea C); se a *variação*

diatrática é usada para caracterizar personagens segundo o nível social e a escolaridade (alínea D).

Até aqui nada destoa de uma prática pedagógica coerente com o DL, mas, é na alínea E) – “As regras gramaticais são *obedecidas*? Os textos são precisos e concisos?” – que o DG irrompe, desdizendo a aparente adesão ao DL. A língua deixa de ser vista como um polissistema, em que cada variedade tem suas próprias regras gramaticais, e passa a ser vista como sinônimo de norma-padrão, cujas regras devem ser *obedecidas*. Há, pois, uma absolutização das regras gramaticais da norma-padrão, como se só ela fosse regulada em meio ao caos das variedades linguísticas. Em F21, “obedecer” não passou por um processo de reformulação, é o próprio já-dito em “carne e osso” fornecido e imposto pela FD gramatical que ressurgiu. Ainda na alínea D, também indicia o retorno do DG a pergunta sobre a *precisão* e a *concisão* dos textos. Ora, em se tratando de texto de telenovela, esses parâmetros de avaliação que reenviam ao velho paradigma da *composição escolar* ressuscitam igualmente o DG.

Segundo Maingueneau (2008a), os discursos podem variar o tom de sua enunciação de “moderação” para “extremismo”. Ao longo das análises, pôde-se perceber que o autor das formulações manteve-se cauteloso, preferindo expressões moderadas. Contudo, a moderação é artificial no DG, o tom habitual é categórico.

As redes de formulações aqui analisadas são heterogêneas, são espaços abertos. Algumas das expressões linguísticas e posicionamentos discursivos que compuseram esse *corpus* não têm origem nem no DG nem no DL e sim no interdiscurso, ou mais especificamente no espaço discursivo polêmico instaurado pelas respectivas FDs. Mais precisamente, o espaço em que tais formulações florescem não é nem o da FD gramatical e nem o da FD linguística, mas sim um entre-lugar.

O SAB-RPU é um material apostilado planejado para seguir os rentáveis passos comerciais do seu predecessor, o SEP-RPA. É vendido como uma “solução educacional” capaz de levar os alunos ao *gran finale*: a aprovação no ENEM e/ou concursos vestibulares. O público-alvo desse sistema, alunos da escola pública, parece-nos ter sido imaginado como economicamente desfavorecido e falante nativo de variedades desprestigiadas do português. Tomado por essa imagem, o sujeito que enuncia no SAB considera que os discentes a quem as aulas de língua portuguesa se dirigem precisam aprender a norma-padrão para serem bem sucedidos na carreira acadêmica (conquistar uma vaga em uma universidade pública) e no mercado de trabalho.

Esse imaginário soou tão fortemente em sua memória discursiva que o sujeito, apesar de também ser alimentado pelo SU da linguística, não pôde tratar as variedades com o mesmo peso e medida utilizados para a norma-padrão. O enunciado propagado na F6 – “O domínio da *língua-padrão é essencial* para vivermos em sociedade. Porém, o uso de outras variedades linguísticas não deve ser motivo de *menosprezo*, pois, dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, *a variedade é perfeitamente aceitável.*” – praticamente encerra a ideologia motriz que ele seguirá ao longo do seu discurso, isto é, a de que a *língua-padrão é essencial*, enquanto *a variedade é apenas perfeitamente aceitável*. Quer dizer, mantendo a língua-padrão no patamar mais elevado, faz-se uma concessão às variedades que podem ser *aceitas* em determinados contextos.

Doravante serão analisadas as formulações retiradas do SEP-RPA.

4.2.2 Formulações do SEP-RPA

A primeira formulação foi coletada na apostila do 6º. ano. Trata-se de um exercício com base em uma crônica de Antonio Prata. Abaixo seguem a crônica e as formulações a serem analisadas.

E a medicina, hein?

De uns tempos pra cá, algo mudou: quando o papinho deveria brotar, as palavras somem da minha boca

TÔ PREOCUPADO: não sei mais bater papinho. Por “papinho” entendo essa conversa amena que puxamos com colegas de trabalho diante da máquina de café, essas palavras inócuas que trocamos com conhecidos em festas e lançamentos de livros, na fila do cinema ou no corredor do supermercado.

Admito, sem falsa modéstia, que já fui um ás do papinho. Até outro dia, era capaz de fazer hábeis trocadilhos com o título do filme em cartaz ou do livro autografado; descolava, rapidamente, uma piada com cebolas, sabão em pó ou qualquer que fosse o produto na gôndola do mercado; numa roda, ia de Leonardo da Vinci a Leandro e Leonardo, sem jamais ficar chato ou deixar a peteca cair.

De uns tempos pra cá, contudo, algo mudou: paro diante de um conhecido, digo “oi, e aí, tudo certo?”, e, quando o papinho deveria brotar, as palavras somem da minha boca, como se sugadas por um aspirador de pó.

Aconteceu pela primeira vez faz uns três meses. Entrei num restaurante e dei de cara com um escritor, a quem conheço por alto, mas cuja obra muito admiro. Parei diante do sujeito, o cumprimentei e, quando abri a boca para dizer qualquer bobagem, senti o vazio fungando em meu cangote. O escritor me olhava, esperando alguma palavra -afinal, quem chega é o responsável pela introdução do papinho-, mas minha mente era uma folha em branco.

Assustado, agindo por reflexo, tomei uma atitude que ainda não consigo compreender, mesmo já passadas tantas semanas. Dei um soquinho no peito do literato e disse: “Bom apetite!”.

Que tipo de ser humano, em sã consciência, dá um soquinho no peito de outro e diz "bom apetite!"?! O Ronald McDonald talvez aja assim com uma criança, numa propaganda do McDia Feliz, mas não uma pessoa de verdade -muito menos conversando com um grande escritor. Arrasado, sentei numa mesa escondida, atrás de uma coluna, e fui roer o meu remorso. Mal sabia eu que era só o começo de minha paralisia social.

Dias depois, numa festa, encontrei um ex-colega da escola, hoje oftalmologista. Nos cumprimentamos, um segundo se passou, dois, três e, então, do fundo de minha estupidez, perguntei: "E a medicina, hein?". Céus, como ele poderia responder a tamanha cretinice? Faria um discurso começando com Hipócrates e terminando na última edição da "Scientific American"? Tentaria, quem sabe, uma abordagem filosófica, dizendo que a medicina é a mais inútil de todas as estratégias humanas para driblar a morte? Meu ex-colega, contudo, resolveu se vingar na mesma chave, disse apenas "vai indo, vai indo... E você, escrevendo muito?".

De lá pra cá, por medo de cair novamente num desses bueiros sociais, estou praticando uma espécie de chavão preventivo, que consiste em dar oi e engatar imediatamente num papinho sobre o tempo. Sei que é uma estratégia burra, quase como matar-se por medo da morte, mas antes abrigar-me no morno lugar comum da meteorologia do que, debatendo-me para escapar do abismo do silêncio, terminar dando soquinhos no peito de alguém ou perguntando por aí: "E a medicina, hein?", "E o direito cível, hein?", "E a mecânica dos fluidos, hein?".

Deus me livre. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 9-10, 6º ano).

F1. Que outro elemento do texto reforça o tom de conversa entre autor/narrador e leitor?

(resposta): A presença de formas como “tô”, “pra” e de construções como “Nos cumprimentamos”, típicas da oralidade. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 13, 6º ano).

F2. (manual do professor): Ressaltar que, apesar de o texto apresentar formas típicas da oralidade (“tô”, “pra”, “nos cumprimentamos”), de modo geral, há, nele, *o uso das normas urbanas de prestígio. Para que se possa explorar melhor a questão da variação linguística* nesse texto, solicitar aos alunos que:- identifiquem palavras e expressões que considerem coloquiais, próprias da oralidade; - localizem palavras e expressões mais formais, mais típicas de texto escrito. Com base nesse levantamento, levar os alunos a perceberem que *esse jogo entre informalidade e formalidade é uma estratégia* usada pelo autor/narrador para incluir o leitor como interlocutor, como participante de uma “conversa”, que se estabelece entre eles. *Essa estratégia também reflete a realidade do uso da língua no cotidiano*, em que, nas trocas conversacionais, geralmente isso ocorre – a convivência entre palavras e construções bastante informais e outras mais elaboradas. [...] (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 7, 6º ano). (Grifo nosso).

A proposta da unidade é estudar o gênero textual crônica e não necessariamente o tema da variação linguística. Contudo, nessa crônica de Antonio Prata, cuja escrita se aproxima do uso das normas urbanas de prestígio, há algumas ocorrências de usos típicos da oralidade a exemplo de “tô”, “pra” e “nos cumprimentamos”⁵⁶. Essa incidência da oralidade

⁵⁶ O uso proclítico do pronome átono em início de período “Nos cumprimentamos” é associado à oralidade e coloquialidade, embora seja a forma predominante de colocar o pronome no português brasileiro. Além disso, a forma “Nos cumprimentamos” está longe de ser coloquial; coloquial seria “a gente se cumprimentou”. A impropriedade no tratamento desse fenômeno revela uma adesão frágil à concepção de língua como sendo heterogênea.

na crônica levou o enunciador a criar uma extensa nota de comentário ao professor para orientá-lo a “explorar melhor a questão da variação linguística” no texto com o aluno. A explicação dada para o uso popular foi a *intenção* do cronista de aproximar o leitor ao criar uma espécie de conversa em tom de informalidade, isto é, conversar com o leitor da mesma forma que ele conversa com as pessoas no dia a dia.

F2 não encerra apenas uma explicação da intenção do cronista ao usar termos informais em sua conversa com o leitor, encerra também uma justificativa para a presença das variedades “tô”, “pra” e “nos cumprimentamos”. A posição assumida pelo sujeito nessa formulação é de que o uso do registro coloquial pelos autores letrados é uma estratégia *bem sucedida* de construção do texto feita para incluir o leitor como interlocutor. Desse ponto de vista, formas como “tô”, “pra” e “nos cumprimentamos” não seriam intrusas, mas bem vindas. Sem essa explicação, as variantes talvez fossem interpretadas pelos alunos e professores da escola particular como desvios da norma-padrão. Ou seja, a coloquialidade não é vista aí como um uso indevido/desagradável, uma falta de conhecimento ou de escolaridade, e sim como uma tática de construção do texto para seduzir leitores. Trata-se de uma posição afinada com os saberes do DL, mas, por se desenrolar na nota ao professor, e não no livro do aluno, assume apenas um lugar periférico no material, relegando o discurso da linguística a um segundo plano.

Se a crônica de Antonio Prata – escritor escolarizado e falante natural das normas urbanas de prestígio – apresenta aqui e acolá alguns elementos de variação, mais precisamente do registro informal, o poema “Ai se sêsse” de Zé da Luz – sertanejo paraibano não escolarizado – é predominantemente escrito em uma variedade rural regional da língua, bastante estigmatizada. O texto e as formulações que o exploram (F3 a F5) são mostrados a seguir:

Ai! Se sêsse!
Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse;
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse
Mas porém acontecesse
de São Pedro não abrisse
a porta do céu e fosse
te dizer qualquer tolice

E se eu me arriminasse
e tu cum eu insistisse
pra que eu me arresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Tavêz que nois dois ficasse
Tavêz qui nois dois caísse
E o céu furado arriasse
E as virgi toda fugisse
(SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 29, 6º ano).

F3. Nesse texto, são usadas construções típicas de uma variedade regional da língua portuguesa. Releia-o e responda: Que elementos podem exemplificar essa afirmação?

(Resposta): Pessoal. Sugestão: nois se gostasse, juntim, drumisse, assubisse, tu com eu, tarvês, etc. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 29, 6º ano).

F4. (Comentário no manual): Essas construções remetem à variedade regional empregada longe dos centros urbanos, também conhecida como *dialeto rural*. Convém salientar, ainda, que não apenas a variedade regional pode ser vista nesses trechos. “Nois se gostasse”, por exemplo, *é um tipo de construção frequente em ambientes urbanos, mas usada por pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e pertencentes a grupos sociais com pouco poder aquisitivo*. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 8, 6º ano) (Grifo nosso).

F5. Há palavras no texto cujo significado você não conheça? Relacione-as e, em conversa com os colegas e com o professor, procure estabelecer seus sentidos, considerando o contexto em que são usadas.

(Resposta): É possível que os alunos tenham dúvida quanto aos significados de: empareasse: unisse, formasse par; arriminasse: rebelasse; me arresolvesse: tomasse uma decisão, buscasse uma solução; arriasse: abaixasse, descesse (o que estava suspenso ou levantado). (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 30, 6º ano).

F3 é um mero exercício de identificação de expressões regionais no texto, a partir de uma afirmação ligeira e elementar de que nele “são usadas construções típicas de *uma variedade regional* da língua portuguesa”. Há aqui uma mitigação da informação, provavelmente relacionada à imagem do aluno, e não à imagem do professor, pois, no discurso para o aluno, vigora uma tendência à mitigação dos saberes veiculados pelo DL, a variedade sequer é identificada, e sim nomeada equivocada e genericamente como uma “variedade regional⁵⁷”, enquanto, no discurso para o professor (F4), é identificada como “dialeto rural”.

F4, tal como as demais notas ao professor que compõem este *corpus*, é uma importante chave de interpretação. Ela revela que o sujeito da enunciação não negligencia o

⁵⁷ Nomear a variedade caipira de variação regional não é apropriado, uma vez que o termo *regional*, na dialetologia e sociolinguística, é usado para nomear variedades ligadas a regiões geográficas e não regiões rurais e urbanas.

saber sociolinguístico ao aluno por falta de conhecimentos na área⁵⁸, e sim, propositalmente, por pressão do Outro. Quanto mais estigmatizada a variedade, mais silenciada ela será em materiais didáticos dominados pelo DG, e o falar caipira é tido como uma adulteração da boa língua aos olhos daqueles que falam interpelados pelo DG. Sendo assim, o que justificaria a presença do poema de Zé da Luz nesse material? Parece-nos que sua inclusão no material seria como ponto de apoio para trabalhar o gênero “poema”, assim como “combater o preconceito linguístico”, tal como recomendam as orientações metodológicas analisadas na seção i. Quanto a esse último propósito, como fazê-lo se não há empenho sequer para nomear a *variedade caipira* junto ao aluno?

Ao comparar F2 e F4 nota-se que seu enunciador considera dois tipos de uso das variedades: 1º) o uso é intencional e estratégico (F2); 2º) o uso é um tipo de construção utilizada “por pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade e pertencentes a grupos sociais com pouco poder aquisitivo” (F4). Esse sujeito sabe que Antônio Prata é bem escolarizado e letrado e, por isso, recorreu ao registro coloquial como estratégia para se aproximar dos leitores, em oposição a Zé da Luz que utilizou a variedade caipira, não por uma decisão sua, mas sim por estar circunscrito a ela, por ter pouca ou nenhuma escolaridade, um letramento precário e pertencer a um grupo social e economicamente desfavorecido. Com isso, o sujeito que fala no SEP reitera a velha ideologia elitista de que quem fala os “dialetos rurais” é o pobre e o analfabeto. Segundo Bagno (2013, p. 82), “é visível nos livros didáticos a tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas”.

Em F5, pode-se notar que a rede de formulações construída em torno do poema não avança na exploração dos fenômenos linguísticos que, no texto, indiciam a variedade caipira. Há traços de ordem sintática como a ausência de concordância verbal (nois dois vivesse/nois dois vivêssemos) e nominal (as virgi toda/as virgens todas), que poderiam dar lugar a um contraponto entre as gramáticas da norma-padrão e da norma caipira. O emprego de um verbo pronominal na primeira pessoa do plural com um pronome de terceira pessoa “se” e não “nos” (nois **se** gostasse/nois **nos** gostássemos), assim como o emprego do pronome pessoal do caso reto “eu” (e tu cum **eu** insistisse) no lugar da forma tônica do pronome pessoal do caso oblíquo “migo”, também são fenômenos sintáticos que permitiriam a comparação de gramáticas.

⁵⁸ Na realidade, o enunciador aparenta deter saberes rasos que apenas “pincelam” a gama de conhecimentos da sociolinguística. O material denota superficialidade no tratamento do tema da variação, a exemplo, da generalização “variedade regional”, e não especificamente “variedade rural”, como explorado na nota 45.

Há traços de ordem morfossintática que distinguem as formas verbais em uma gramática e outra, como a ausência de um morfema número-pessoal (nois vivesse/nois vivêssemos) que impacta a sintaxe e torna obrigatória a presença do sujeito da oração na variedade caipira e possibilita a sua ocultação na norma-padrão, uma vez que se encontra redundantemente marcada pela desinência verbal. Nesse mesmo nível, há também a regularização de verbos irregulares (sesse/fosse). Além disso, há, inscritos no texto, inúmeros processos de ordem fonético-fonológica como: ditongação (nois/nós); apócope (juntim/juntinho); metátese (**d**rumisse/dormisse); prótese (**a**ssubisse/subisse); rotacismo (**t**arvês/talvez); harmonia vocálica (**d**rumisse/dormisse).

Uma análise desses fenômenos todos, mediante uma comparação da norma-padrão com a variedade caipira, permitiria aos alunos perceberem que o português (como toda língua viva) é várias línguas, cada uma delas com uma gramática própria. Nada seria tão eficaz para combater o preconceito linguístico do que dignificar a variedade caipira revelando sua gramaticalidade e complexidade, contra o senso comum de que ela é uma variedade desregulada, caótica, formada a partir da corrupção da norma-padrão.

Outro aspecto que poderia ter sido discutido é a distinção entre a escrita alfabética usada por Zé da Luz e a escrita ortográfica. Zé da Luz é uma pessoa alfabetizada, ele sabe como funciona um sistema de escrita que representa os sons da fala, mas não ortografizado, quer dizer, desconhece as normas de ortografia instituídas por decreto. É muito comum que pessoas das zonas rurais e com baixa escolaridade sejam alfabetizadas, mas não ortografizadas. Os chamados erros ortográficos são os primeiros a serem apontados por aqueles que se posicionam à direita do DG e professam uma ideologia purista. Isso ocorre porque o conhecimento linguístico, no DG, se faz a partir da escrita. Em vista disso, não é sem razão que o termo “gramática” tem sua origem no vocábulo grego “gramma” (= letra). Para esses, um erro de ortografia é uma mácula imperdoável que vale a designação de “analfabeto” a quem o comete. Um poema como “Ai! Se sêsse!” se constitui em uma oportunidade ímpar para discutir o peso desproporcional que paira sobre um erro de ortografia.

Entretanto, o sujeito da enunciação do SEP restringe-se a realizar um exercício de sinonímia, sem discutir se essa ou aquela palavra pertence a um léxico regional ou ao léxico geral. Ele trata a variedade caipira de modo redutor, esgueirando-se de nomeá-la e de fomentar qualquer reflexão mais densa e consistente sobre os fenômenos gramaticais que a singularizam. O preconceito linguístico não terá mais razão para existir quando entendermos e

tratarmos a variedade caipira como sendo estruturada por uma gramática diferente daquela da norma-padrão e não como sendo uma variedade **sem** gramática. Se uma língua existe no plural, plurais também são suas gramáticas.

Na apostila do 7º. ano, há uma proposta de trabalho com dois gêneros orais e humorísticos em que comumente há incidência de uso das variedades linguísticas: o causo e a piada. No manual do professor, o SEP-RPA explica o motivo da escolha de tais gêneros como objeto de estudo. A formulação seguinte é um trecho dessa explicação no manual:

F6. Geralmente, as práticas de ensino de língua são fundamentadas na modalidade escrita, o que exige quase que por completo as práticas de oralidade e também o trabalho com os textos de caráter oral. Dessa forma, o *preconceito* ganha força, pois *a modalidade em evidência é a norma-padrão, que se restringe à escrita. [...]* Portanto, possibilitar aos alunos familiarizarem-se com esses textos pode cumprir vários papéis, entre eles, *promover a reflexão sobre o uso das variedades linguísticas visando combater preconceitos relacionados ao comportamento e à linguagem humana*, resgatar seu valor cultural e desenvolver as capacidades cognitivas pela *demonstração de adequações de uso*. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 7-8, 7º ano) (Grifo nosso).

Na F6, é expresso o propósito de combater “preconceitos relacionados ao comportamento e à linguagem humana”, através de atividades de “reflexão sobre o uso das variedades linguísticas”. Causos são textos que costumam explorar humoristicamente a simplicidade e a ingenuidade do caipira, enfatizando sobremaneira seu modo de falar. Na apostila, a unidade em que os causos e piadas são estudados chama-se “Rir é o melhor remédio”. A rede interdiscursiva criada em torno desses textos humorísticos indicará se a posição defendida no manual do professor, em sintonia com o DL, se mantém para o aluno ou se outro discurso toma o seu lugar. Vejamos como foi elaborada a rede de formulações em torno do causo “Falta de assunto”, apresentado na apostila e transcrito abaixo.

Falta de assunto

Um dia Zé Ruela arrumou namorada em Tabuí. O rapaz era da roça, mas não perdia festa na cidade, doido para arrumar uma doida e se ajeitar na vida. Só que Zé Ruela era fraco de inteligência e muito tímido. Ficava sem assunto em presença de rabo de saia. Mas sabia que, com moça da cidade, tinha que ser conversador, tinha que passar a lábia, senão a pretendida desistia.

Primeira vez que foi à casa da moça. Um sufoco. Vestiu sua melhor roupinha, colocou botina gomeira e botou perfume no cangote. Andou bem mais de uma légua até Tabuí. Chegando à casa da distinta, foi apresentado aos pais, pôs as mãos no bolso e não sabia mais o que fazer. Ainda bem que ela pegou cadeiras e foram os dois para a porta da rua, para ficarem mais à vontade. Zé Ruela, doidinho para agradar, caça assunto em tudo quanto é cantinho da cuca e não acha. Cérebro

embotado. Até que surge uma ideia que ele, sem nem pensar muito, casca na namorada.

- Cê já viu onça?

- Eu não!

- Se ocê vê [...]!

A moça deu um sorriso amarelo e começou a achar que entrara numa canoa furada. O Zé, sem desconfiômetro, acreditou que estava agradando. Mastiga outra ideia na cuca e solta:

- Cê já foi mordida de cobra?

- Eu não! Credo!...

- Dói!...

- A namorada, agora com certeza de ter entrado em canoa furada, começa a pensar numa maneira de descartar o Zé Ruela. Mas ele ataca de novo:

- Lua bonita, né?

- É...

- Boa pra gente andá no cavalo do vizinho, né?

Nessa hora ela não resistiu e deu uma risada. Teve dó do desajeitamento do rapaz. E ele, pensando que estava por cima da carne seca, comete um atrevimento. Pega no dedinho mindinho dela e fica balançando pra lá e pra cá. A moça, querendo ver no que ia dar, deixou. E Zé Ruela fica lá, balançando o mindinho da moça enquanto assunto não aparecia. Finalmente, cúmulo da intimidade, olhando pro dedinho dela, fala:

Benhê!... Eu te quebro o dedo!...

A moça, que não esperava por um papo desse tipo, desafia:

- Então quebra!

E ele:

- Trac!!!...

Quebrou o dedo da donzela e o namoro acabou ali mesmo. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 33-34, 7º ano).

1. No texto, há duas referências de espaço: o local onde se passa a história e onde morava o personagem Zé Ruela. Quais são esses espaços?

(Resposta): A história se passa em Tabuí e Zé Ruela morava na roça, a mais de uma légua da cidade.

2. Como é caracterizado o personagem Zé Ruela?

(Resposta): Tímido, de pouca conversa, desajeitado, fraco de inteligência. Essa última característica é reforçada quando, no texto ele é apresentado como tendo o “cérebro embotado”.

3. De que modo o trecho “Vestiu sua melhor roupinha” contribui para a imagem que fazemos de Zé Ruela?

(Resposta): O uso do diminutivo “roupinha” Zé Ruela é um rapaz bastante simples, não afortunado. É possível imaginar que, mesmo sendo “sua melhor roupinha” ainda assim suas vestimentas não são exatamente aquilo que se considera “uma boa roupa”.

4. Qual era a intenção de Zé Ruela?

(Resposta): Arrumar uma mulher para ser ajeitar na vida.

5. Como Zé Ruela ficava quando encontrava uma mulher?

(Resposta): Ficava sem assunto.

6. Que passagens comprovam a falta de assunto entre Zé Ruela e a donzela que ele encontrou?

(Resposta): A falta de assunto é expressa em todo o diálogo entre Zé Ruela e a namorada.

7. O que significa “dar um sorriso amarelo”?

(Resposta): Significa dar um sorriso falso, forçado.

8. O que significa “entrar numa canoa furada”? Que outra expressão coloquial possui valor equivalente a essa?

(Resposta): Significa “entrar em uma situação em que haverá problemas. São expressões de sentido equivalente: “se dar mal”, “entrar numa fria”, “entrar numa furada”.

9. Em relação à palavra “desconfiômetro”:

a) Seu significado é:

(x) capacidade de desconfiar quando se está sendo inconveniente.

() medida de desconfiança.

() medida de quando se é simpático e agradável.

b) Essa palavra foi criada por analogia com termos científicos mais o radical metro. Cite exemplos de algumas dessas palavras.

10. Durante os fatos narrados, como evoluíram os sentimentos da namorada de Zé Ruela?

(Resposta): Inicialmente demonstrou interesse, depois começou a achar que tinha entrado “numa canoa furada”, na sequência, ficou com dó do embarço do rapaz, mas depois riu dele. Embora não esteja explícito no texto, pode-se inferir que finalmente ficou brava, visto que terminou o namoro, pois Zé Ruela lhe quebrou o dedo.

11. Que som é representado pela onomatopeia “Trac!!!”?

(Resposta): O barulho do dedo da moça ao ser quebrado.

12. Releia o título do causo e explique como ele se relaciona aos fatos narrados.

(Resposta): O título antecipa a caracterização do personagem central que irá desencadear os fatos do enredo: a falta de assunto que marca a atuação do personagem Zé Ruela.

13. Quais são as características desse texto? Converse com seus colegas a respeito e, juntos, elaborem a resposta a essa pergunta.

(Resposta): *Espera-se* que os alunos percebam que causos são narrativas breves, que algumas vezes são “esticadas” pelos contadores para gerar efeitos de humor. Os cenários são principalmente locais interioranos, pois os personagens dessas histórias geralmente são *matutos*, dos quais se explora a *ingenuidade*, mas também a *esperteza*. *A linguagem usada é predominantemente coloquial e os textos apresentam marcas do texto oral.* (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 34-35, 7º ano) (Grifo nosso).

F7. (Instrução no manual do professor): Para direcionar a conversa dos alunos sobre as características dos causos, propor questões como: [...] *A linguagem empregada pelos contadores desses textos é predominantemente culta ou coloquial? Por quê? Se os textos não apresentassem a marca da oralidade e se fizessem uso da linguagem culta, eles teriam o mesmo efeito? Se, em vez ler os textos, você os tivesse ouvido, haveria alguma diferença? Qual? Por quê?* (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 12, 7º ano) (Grifo nosso).

F8. Qual a diferença entre o causo e a piada?

(Comentário no manual): *É provável* que os alunos citem o uso de variante caipira e também o fato de o causo ser uma narrativa mais longa. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 12, 7º ano) (Grifo nosso).

Na sequência do texto, as questões de 1 a 13 exploram a compreensão e a construção textual do causo. Nele, Zé Ruela⁵⁹ é um caipira ingênuo, desajeitado, com pouca inteligência e sem habilidade comunicativa. Sua figura é explorada através de um humor ácido que, dificilmente, inspiraria os alunos a construírem uma imagem positiva desse protagonista, cuja tipificação como caipira ocorre muito mais pelo conteúdo de sua fala do que propriamente pelo modo de falar, já que, tomando como parâmetro a fonética e a fonologia do português, os traços mais marcados da fala caipira não constam na narrativa.

Segundo Faraco (2015, p. 20), “Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema (da variação linguística), no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais”. Parece ser exatamente isso – a repetição de um padrão enunciativo reiterado em materiais didáticos – o que ocorre com o texto “Falta de assunto”.

Entre as 13 perguntas feitas ao aluno para explorar o causo, não ocorrem questionamentos sobre linguagem ou qualquer posicionamento de compreensão da língua como conjunto natural de variedades, contrariando a posição assumida em F6. A única referência vaga sobre usos da linguagem é dada na resposta sugerida ao professor para a questão 13, em que é feito o seguinte comentário: “A linguagem usada é predominantemente coloquial e os textos apresentam marcas do texto oral”. O equívoco dessa sugestão está no fato de que essa linguagem não caracteriza apenas matutos como leva a crer a resposta.

As questões sobre a linguagem propostas em F7 – sugeridas no manual do professor – parecem se afinar com a sociolinguística, ou seja, com o DL, mas incorrem em reduções insustentáveis a um enunciador com esse posicionamento. A primeira indagação – “A linguagem empregada pelos contadores desses textos é predominantemente culta ou coloquial? Por quê?” – alude que a linguagem ou é culta ou é coloquial: ser culta e ser coloquial não são características que se excluem, ser coloquial não implica necessariamente não ser culta. Usando a norma culta, podemos ser formais ou coloquiais. Equivocada, do ponto de vista do DL, também nos parece a segunda indagação constante da F7: “Se os textos não apresentassem a marca da oralidade e se fizessem uso da linguagem culta, eles teriam o mesmo efeito?”. Nela, a oralidade e a coloquialidade excluem a possibilidade de haver humor

⁵⁹ Zé Ruela é uma gíria para adjetivar uma pessoa passiva, que não consegue pensar numa solução para resolver uma situação difícil. Pode ser também uma pessoa desprovida de sabedoria, que é lenta de raciocínio. Disponível em: <<https://portuguese.stackexchange.com/questions/1808/qual-%C3%A9-a-origem-da-express%C3%A3o-z%C3%A9-arruela-ou-z%C3%A9-ruela>>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.

na modalidade escrita culta, redução que não se sustenta. Em qualquer que seja a norma e a modalidade, podemos ser coloquiais ou formais e podemos fazer humor.

Na F7, o SEP-RPA não faz as perguntas diretamente no corpo da apostila, ou seja, evita confrontar diretamente o aluno com tais questionamentos. A tática discursiva do sujeito é a mesma: esquivar-se no manual, onde julga ser seguro e discreto. Provavelmente isso se deva às imagens que o SEP tem de seu alunado e de seus pais, que concebem a língua pelo DG e querem ver seus filhos dominando a norma-padrão que, para eles, é toda a língua. Os pais têm acesso às apostilas dos filhos e possivelmente os auxiliam nos deveres de casa. Assim, o cuidado do enunciador em mitigar as informações linguísticas no material do aluno pode significar um receio em desagradar os pais conservadores em matéria de ensino. Maingueneau (2008a) afirma que a semântica que envolve a discursividade é global⁶⁰. Desse modo, no universo discursivo não são apenas um ou dois fatores que condicionam posicionamentos dos sujeitos e suas formas de enunciar, mas diversos. Como já mencionado anteriormente, nessa semântica global incluem-se as formações imaginárias que o SEP-RPA tem dos alunos e, principalmente, de seus pais.

Em F8, o SEP-RPA questiona o aluno sobre a diferença entre os gêneros *causo* e *piada*. No comentário ao professor, surge a seguinte formulação: “*é provável* que os alunos citem o uso de variante caipira”, ou seja, o uso da variante caipira é algo de que o sujeito da enunciação tem ciência, mas, por ser um tema diante do qual ele não deseja se posicionar, ele espera que os alunos por *si mesmos* mencionem essa característica, já que a expressão “*é provável*” sugere apenas possibilidade. Essa rede de formulações que procura despistar o DL não surgiu ao léu, ela é engendrada pela FD gramatical.

O caipira Zé Ruela se assemelha ao personagem Mané Bocó (ver F9 a F11, seção 4.2.1, SAB-RPU), e os *causos* que protagonizam parecem versões do mesmo conto. Essa similaridade instiga uma comparação entre os dois sistemas de ensino no tocante aos discursos sobre a língua que colocam em circulação. Na apostila da rede pública, as formulações não silenciam a questão do *preconceito linguístico* e mantêm uma posição mais próxima do DL (ver F12, seção 4.2.1, SAB-RPU). Como já analisado (ver F20, seção 4.2.1, SAB-RPU), o termo *preconceito linguístico* aparece em uma das formulações no material do aluno. Isso não ocorre no material da escola particular em cujo cenário a variação linguística é um assunto incômodo que poderia afetar negativamente o “produto” comercializado e,

⁶⁰ A semântica global cobre todos os fenômenos de sentido ligados aos sistemas discursivos. “Uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 75).

provavelmente, desagradar a clientela que põe seus filhos na escola particular para aprender a cultura da elite, e a elite, supostamente, fala a norma culta, ainda que isso não corresponda aos fatos.

Na varredura do material do SEP-RPA, encontramos uma única ocorrência do termo *preconceito*, no material do aluno, contudo relacionado não à linguagem, mas à difusão de preconceitos outros veiculados em piadas. Veja-se o contexto de sua emergência no discurso presente no material do aluno:

F9. (Material do aluno): A piada, portanto, é um gênero que, de forma geral, apresenta as seguintes características:

[...]

Apresenta variedades linguísticas que explicitam, principalmente, a região e o nível socioeconômico dos participantes do diálogo.

[...]

Tem como objetivo divertir, mas, frequentemente, seu humor se baseia em críticas, na manutenção de relações de poder e na difusão de *preconceitos*. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 39, 7º ano) (Grifo nosso).

F10. (manual do professor): Piadas que apresentam a mulher como submissa e não capaz são exemplos de textos que buscam preservar relações de poder. Já piadas sobre deficientes, loiras, portugueses, judeus reforçam estereótipos e *difundem preconceitos*. (SEP-RPA, 2012, p. 13, vol. 4, p. 13, 7º ano) (Grifo nosso).

Segundo o enunciador de F9, as variedades linguísticas são usadas no gênero piada como um recurso para indiciar “a região e o nível socioeconômico dos participantes do diálogo”. F9 é, pois, a repetição de um mesmo enunciado já inscrito em uma das formulações presentes nas apostilas da rede pública (ver F7, seção 4.2.1, SAB-RPU), ambas exploram o uso das variedades regionais e sociais como uma característica da piada, mas não as relaciona entre os motivos que são alvos de preconceitos.

A listagem (F10) dos temas que fomentam preconceitos inclui: mulher, deficientes, loiras, portugueses, judeus, mas não a língua. Contudo, em nível de interdiscurso, tanto a presença do dito quanto sua ausência (conquanto essa ausência seja estratégica) geram sentidos e deflagram posições de dizer. Isso corrobora a seguinte hipótese: preconceito linguístico é um assunto sobre o qual o SEP-RPA não quer se posicionar por se tratar de um terreno muito identificado com o Outro, interpelado pelo DL. Já outras formas de preconceito: “piadas sobre mulheres, deficientes, loiras, portugueses, judeus” têm o caminho livre por não se tratar de assunto sobre a língua.

A F11 abaixo, cujo contexto é a proposta de produção de causos e anedotas para publicação em um livro, mostra que, de fato, a posição-sujeito que enuncia na apostila se esquivava por completo quando se trata de combater o preconceito linguístico, anulando o que havia dito/proposto em F6.

F11. Vocês mesmos escreverão os textos – causos e piadas – que comporão o livro. Nesse caso, é interessante que trabalhem em duplas, pois a troca de ideias entre você e seu colega poderá enriquecer o trabalho. [...] Ao coletar os textos orais, alguns cuidados devem ser tomados:

-Não escolha textos que contenham palavras vulgares ou xingamentos.

-*Também descarte, no caso de piadas, aquelas que se caracterizam por discriminar minorias, reforçando estereótipos ou incentivando o preconceito.*

- Ao fazer o registro de um texto que lhe foi contado, busque manter, na versão escrita, a vivacidade e o humor do texto oral. (SEP-RPA, 2012, p. 53, vol. 4, p. 53, 7º ano) (Grifo nosso).

Embora F6 recomende, no manual do professor, o combate ao preconceito relacionado ao comportamento e à linguagem, em F11, a linguagem não é lembrada entre as razões para o descarte de causos ou piadas: xingamentos, uso de palavras vulgares, discriminação de minorias. Segundo Maingueneau (2008a), há temas que são peculiares a um determinado discurso e outros que lhe são impostos. Preconceito linguístico é um tema inoportuno ao DG, esquivar-se dele parece ser, então, a única saída, ainda mais quando se sabe que o material em questão não está sujeito ao crivo do PNLD. A opção pelo silenciamento faz parte do conjunto de estratégias de negação da presença do Outro no interdiscurso. O oposto ocorreu no SAB-RPU que aborda o tema na superfície, pois tratar dessa problemática no material da escola pública é algo que legitima esse produto comercial a entrar no espaço da escola pública que não pode ignorar o que dispõe oficialmente o MEC, por meio do PCNs. O autor do SAB-RPU, como já visto em uma das formulações (ver F20, seção 4.2.1, SAB-RPU), chega a orientar os alunos para narrarem casos de preconceito por eles vivenciados. Nada parecido é encontrado no material do SEP-RPA.

Na apostila do 8º. ano do SEP-RPA, é trabalhada uma tira com o personagem Chico Bento, uma figura muito presente nos livros didáticos, um clássico representativo das variedades linguísticas, mais precisamente da variedade caipira. Numa espécie de deslocamento do usual, a tira de Chico Bento não foi empregada em um estudo sobre variação, e sim como exercício gramatical num estudo sobre período composto/coordenação/subordinação. Nessa apostila consta uma sequência de oito exercícios sobre períodos, praticamente todos com base na norma-padrão, exceto dois (F12 e F13) que exploram a tira com uma variedade estigmatizada.

Leia a tira a seguir com o personagem Chico Bento:

Chico Bento: Ô PAI! NUM CONTA MAIS HISTÓRIA PR'EU DRUMI!

Pai: PRU QUÊ, FIO?

Chico Bento: EU SEMPRE ACABO DRUMINDO NA METADE! FICO SEM SABE DOS FIM! (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 30, 8º ano).

F12. Releia:

Eu sempre acabo drumindo na metade. Fico sem sabe dos fim.

Essa fala do personagem é constituída de dois períodos simples. Transforme-os em um período composto.

(resposta): Eu sempre acabo drumindo na metade, por isso/logo/portanto fico sem sabe dos fim.

F13. Que efeito de sentido produziu a conjunção que você usou para relacionar as orações?

(resposta): O uso das conjunções “por isso”, “logo”, “portanto” produz ideia de conclusão. *É possível que os alunos empreguem a conjunção “e”. Não constitui erro esse emprego, mas é preciso ressaltar que ele não exprime, nesse caso, uma relação de soma, de adição, o que é mais comum a essa conjunção. Ainda que se empregue “e”, a relação de sentido estabelecida entre os períodos é de conclusão.* (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 30, 8º ano) (Grifo nosso).

Do ponto de vista da memória discursiva do DG, apenas as clássicas conjunções conclusivas – “por isso”, “logo”, “portanto” – poderiam a contento unir as orações acima, contudo, tais conjunções são próprias da modalidade escrita e não da modalidade oral, retratada na tira de Chico Bento. Recomendar que se diga para o aluno que ele pode usar o “e” para ligar as duas orações, mas que, nesse caso, o “e” não é uma conjunção aditiva (conforme a NGB) e sim conclusiva é recomendar o óbvio. Na oralidade, a maioria dos falantes brasileiros, incluindo os bem nascidos e bem letrados, usam “e” para ligar uma oração conclusiva à principal. Soa como afetação, artifício e gramatiquice usar “por isso”, “logo”, “portanto” para expressar a relação semântica de conclusão na oralidade informal. O uso de “e”, com sentido conclusivo, é comum na oralidade de qualquer variedade e não apenas na fala caipira.

O autor da formulação, ao prever que os alunos recorreriam ao “e”, alerta o professor para que não o considere “um erro”. Porém, isso é dito na periferia, lugar concedido ao DL nesse material. Ainda que clandestinamente, o “e” é dito um conector indesejável e inadequado para exprimir a relação de conclusão, quando, na verdade, ele é a forma mais usada na oralidade primária.

Um paradoxo foi criado por relações interdiscursivas: por um lado, inserir a tira com a fala estigmatizada de Chico Bento em pleno terreno da norma-padrão é uma afronta ao DG, por outro, a tentativa de inserir na fala de Chico Bento termos da escrita culta, como a

conjunção “logo”, é uma afronta ao DL. Essa espécie de interação cruzada mostra que, na contemporaneidade, esses discursos investem um contra o outro, numa relação de direito e avesso indissociáveis (MAINGUENEAU, 2008a). O sujeito da enunciação se vê clivado por duas FDs: é tocado pelo DL, mas recai no DG. Apesar do equívoco em traduzir o “e” conclusivo de Chico Bento por uma conjunção conclusiva própria da escrita (“por isso”, “logo”, “portanto”), há um aspecto positivo no uso da tira em campo adversário: ao usar uma tira, representando a oralidade do caipira para fazer um exercício de sintaxe, reabilita-se essa variedade como sendo regulada, como tendo uma gramática.

Na F14, extraída da apostila do 9º. ano, explora-se linguisticamente o poema *Meninos Carvoeiros*, de Manoel Bandeira. Na resposta de uma das questões, a expressão “língua mais descuidada” é usada em referência às marcas da oralidade distanciadas da norma-padrão.

Os meninos carvoeiros (Manoel Bandeira)

Passam a caminho da cidade.

- Eh, carvoero!

E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.

Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.

A aniagem é toda remendada.

Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

- Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas

Vão bem com estes burrinhos descadeirados.

A madrugada ingênua parece feita para eles...

Pequenina, ingênua miséria!

Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

BANDEIRA, Manuel. Antologia poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 57-58. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 56, 9º ano).

F14. Explique por que, no texto do poema, aparecem as formas “carvoeiro” e “carvoero”. (SEP-RPA, 2012, 9º ano, vol. 1, p. 56).

(resposta): A forma “carvoeiro”, com grafia segundo a norma ortográfica, aparece no título e na voz do “eu lírico”; a forma “carvoero”, que remete a uma *pronúncia mais descuidada*, aparece na voz daqueles que chamam as crianças que vendem carvão. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 56, 9º ano) (Grifo nosso).

Segundo o DL, todas as línguas apresentam variantes, ou seja, não são faladas da mesma maneira nos distintos lugares, nos diversos grupos sociais, nas distintas épocas e situações. Muitas são as diferenças entre a língua oral e a escrita. Um exemplo disso acontece entre o título do poema e dois de seus versos, em que a forma escrita “carvoeiros” ocorre concomitante com a forma oral “carvoero”. Sensível às variedades do português, o poeta não

se prendeu às convenções da escrita no momento de dar voz aos populares. Ao contrário do que é defendido em F14, do ponto de vista do DL, isso não é “pronúncia mais *descuidada*” e sim um fenômeno irrestrito na fala brasileira, chamado de monotongação⁶¹. Que sujeito assumiria a posição de desqualificar um fenômeno linguístico normal e macroscópico (devidamente descrito e nomeado em pesquisas da sociolinguística variacionista) como a monotongação, predicando-o como “pronúncia mais *descuidada*”, senão o sujeito do DG?

O DG, por pensar a língua a partir da escrita, não reconhece esse fenômeno, totalmente naturalizado na oralidade. Assim, o DG chama de “desleixo” o que o DL chama de fenômeno fonético natural da língua portuguesa brasileira. O DG não discerne na forma oral “carvoero” uma forma legítima da fala brasileira, mas um erro de pronúncia da língua causado por falantes desleixados. Tudo isso se deve ao fato de os saberes universais da FD gramatical tomarem a escrita como modelo da oralidade, se a primeira é una e invariável, a segunda também há de ser. Se se escreve “carvoeiro”, deve-se, numa espécie de pronúncia ortográfica, dizer “carvoeiro”. Essa é uma distorção inaceitável ao DL que põe sempre a oralidade antes da escrita.

Abaixo seguem mais duas formulações, F15 e F16, em torno da oposição “linguagem cuidada *versus* linguagem descuidada”, forjadas no interdiscurso.

F15. Vícios de linguagem

É considerado *vício de linguagem* o uso de palavras ou de expressões que criam sons desagradáveis ou, ainda, prejudicam a adequada compreensão, sugerindo interpretações equivocadas. Na sequência, você vai conhecer três desses *vícios*:

[...]

Eco

Se, em versos, a presença de sons semelhantes formando rimas é um recurso estilístico, na prosa, essa repetição de sons finais em palavras provoca um efeito desagradável.

Naquele momento, o sargento pediu que levassem dali o alimento e preparassem refeições para as crianças, que estavam em fase de desenvolvimento. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 25, 9º ano) (Grifo nosso).

F16. (Comentário no manual): A presença do eco geralmente decorre da *falta de atenção do falante*, mas pode também ocorrer pelo *descuido com a seleção das palavras*. Se julgar pertinente, pedir aos alunos que reescrevam o texto dado como exemplo, *eliminando* a repetição de sons semelhantes nos finais das palavras. É importante eles perceberem que, na substituição de palavras, alguns elementos de informação podem ser alterados ou mesmo perdidos. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 25, 9º ano) (Grifo nosso).

⁶¹ O fenômeno da monotongação consiste, pois, na redução do ditongo a uma vogal simples, ou seja, na supressão do glide nos ditongos [aj], [ej] e [ow], reduzindo-os, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. É o que acontece quando “c[aj]xa” é produzido como “c[a]xa”, “b[ej]jo” como “b[e]jo” e “r[ow]bo” como “r[o]bo”. (HENRIQUE; HORA, 2013, p. 114).

Em F15, a expressão “vícios de linguagem” é empregado, segundo a semântica da FD gramatical, para designar um suposto mau uso das palavras que pode gerar a cacofonia, o eco, etc. As regras de bem falar e bem escrever não abonam alguns tipos de construções frasais em que ocorre o chamado eco, sonoridade considerada deselegante por resultar em rimas, desejáveis na poesia, mas não na prosa. Do ponto de vista do sentido, nada há de errado com tais construções.

A “elegância”, via de regra listada entre os princípios de avaliação da escrita, é um dos carros-chefes do DG. Quando um desses vícios de linguagem, a exemplo do eco mencionado em F15 e F16, ocorre, a culpa recai sobre o falante que, por “falta de atenção” ou por “descuido com a seleção das palavras”, infringe a etiqueta da boa escrita. Aquilo que a FD gramatical, por meio de seus registros negativos, traduz como vício causado por descuido e desatenção do falante, a FD linguística, por meio de seus registros positivos, traduz como uma relação natural entre a realidade fonética de um signo linguístico e o seu significado, pois o encontro sonoro de “*momento*”, “*alimento*” e “*desenvolvimento*” são coincidências/arbitrariedades da própria língua. Ao contrário do SU da FD gramatical, o SU da FD linguística não considera que a linguagem possua “vícios” e muito menos que os falantes sejam corruptores da língua.

A polêmica é produtora de novos repertórios nas FDs. Por conta dela, o DG oscila entre enunciações preemptórias ou mais amenas, geralmente trocando uma expressão desaprovada pelo DL por uma sinônima na língua. Por exemplo, a simples troca do verbo *eliminar*⁶² pelo seu sinônimo *suprimir*, em F17 e F18, pode produzir esse efeito de abrandamento do já-dito. O contexto dessas formulações refere-se a uma proposta de produção de texto escrito: transcrição de entrevista, em que se instrui o aluno a trabalhar aspectos textuais de transposição da oralidade para a escrita.

F17. Na transposição da fala para a escrita, o entrevistador mantém a forma dialogada, mas *elimina ou pelo menos reduz as marcas da oralidade* próprias do texto falado. Algumas dessas marcas são:

- pausas e hesitações;
- frases “quebradas”, sem sequência;
- uso excessivo de expressões, como “sabe?”, “entende?”, “né?”, “daí”;
- reduções de palavras, como “né” = “não é”, “tá” = “está”. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 34, 8º ano) (Grifo nosso).

⁶² O mesmo verbo “eliminar” ocorre no SAB-RPU, analisado na F14 da seção 4.2.1.

F18. (Comentário ao professor): É importante dar suporte aos alunos durante o processo de transcrição da entrevista, orientando-os *sobre as marcas de oralidade que devem ser suprimidas* no texto escrito e as que podem ser mantidas, para que mantenha o tom dialogal. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 35, 8º ano) (Grifo nosso).

Na língua, *eliminar* mantém relação sinonímica com *suprimir*, porém nas práticas discursivas correntes o verbo *eliminar* apresenta efeitos de sentido mais negativos, tais como, *matar, extirpar, aniquilar*, ao passo que *suprimir* produz um efeito de moderação: *retirar, apagar*. Em vias práticas, diz-se *eliminar* uma praga de insetos, *eliminar* a sujeira, *eliminar* (matar) um homem etc., entretanto não é comum dizer que se vai *suprimir* a praga, a sujeira, o homem...

F17 fala sobre *eliminar as marcas de oralidade*, enquanto F18 fala sobre *suprimir as marcas de oralidade*. Se na língua essas são formas sinônimas, no discurso são enunciados diferentes, pois o enunciado em F17 tem origem na FD gramatical, enquanto o enunciado em F18 tem origem no interdiscurso. Em outros termos, F17 é o enunciado-rei (COURTINE, 2014) na FD gramatical, e a sequência F18 é uma reformulação dele, afetada pelo DL. No entanto, o efeito de sentido desse enunciado-rei é tão negativo que o sujeito que enuncia na F14 (SAB-RPU) evita utilizá-lo no discurso ao aluno, relegando-o a um plano discursivo menos evidente, restrito ao professor. Geralmente, é para se esquivar de críticas de seu Outro que as FDs recorrem a novos signos, os quais sempre são formas suavizadas do dito anterior. A tendência é que ocorra com a palavra *eliminar* um processo semelhante ao ocorrido com a palavra *erro* – considerada negativa e substituída por *inadequação*. Tal como “erro”, “eliminar” reveste-se de um tom enérgico, justificável na FD gramatical que vê a língua como una e invariável, e tal como “inadequação”, “suprimir” é uma forma mais comedida e, provavelmente, tem origem no interdiscurso que desequilibra a hegemonia do DG.

Diferentemente do que ocorre no material do SAB-RPU (seção 4.2.1), no material do SEP-RPA, enunciados como *reescreva, transforme, troque* etc. o popular pelo padrão não são evidentes. A título de exemplo, as formulações seguintes, F19 e F20, retiradas de uma apostila do 9º. ano do SEP-RPA, indiciam a forma como o material aborda a questão da oralidade com os alunos sem se preocupar com atividades de reescrita.

Você, descobridora

Aproveite a virada do ano para decidir como será 2012

Sabe quando um livro nunca sai da sua cabeça? Pois tem um que eu já li faz muito tempo, um presente que ganhei, e que volta e meia eu pego de novo para ler. É bem curtinho – são só 62 páginas – e pequenininho. Parece até livro de criança. Mas não é. Chama-se *O Conto da Ilha Desconhecida*, e o autor é o português José

Saramago, Prêmio Nobel de Literatura. Mas, fique tranquila, não tem nada de complicado nessa história. Aliás, o encanto desse livro é justamente a sua simplicidade. Conta a história de um homem pra lá de insistente que bate à porta do rei e aguarda dia e noite para ser atendido. Tudo porque ele quer um barco. Um barco para desbravar o mar em busca da tal ilha desconhecida. E aí o rei, achando que está falando com um louco varrido pergunta: “Quem foi que te disse que ainda existem ilhas desconhecidas?”. E então ele responde: “Ninguém. Mas é simplesmente impossível que não exista uma ilha desconhecida”.

Não vou contar aqui o que aconteceu com o *cara*. Mas queria lembrar a você que, embora o ano seja novo só na data, porque na verdade continua rolando um dia após o outro, é o melhor momento pra tentar descobrir ilhas desconhecidas por aí. Não tô pirada, não. É só que a gente não sabe o que vem por aí. Mas, de verdade, podemos muito bem decidir o que queremos encontrar. E aí é só correr atrás. Agora com licença, que vou emprestar o livro pra Fabi Yoshikawa, diretora de arte. E você? Qual livro não sai da sua cabeça? Me conta! (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 44, 9º ano).

F19. Que outro elemento do texto ajuda a caracterizar esse *público-alvo*? Cite exemplos.

(Resposta): *O grau de informalidade da linguagem usada pela autora*, própria dos adolescentes. Exemplos: “louco varrido”, “cara”, “continua rolando”, “não tô pirada, não”. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 45, 9º ano). (Grifo nosso)

F20. (Orientação ao professor): Nesse editorial, a linguagem se apresenta bem diferente, muito mais informal, do que a utilizada no texto anterior (“Adeus, Rio”). Explicar aos alunos que a *opção* pelo uso de uma linguagem mais ou menos formal vai depender, principalmente, do perfil da publicação e do seu *público-alvo*. Em “Você, descobridora”, temos uma revista voltada para o *público adolescente* e que, portanto, vai usar, em seu editorial, uma linguagem acessível a *esse público*. Em “Adeus, Rio”, temos um jornal de circulação nacional, cujo *público*, formado majoritariamente por adultos, possui *alta escolaridade e bom padrão socioeconômico*. Disso resulta o uso de uma linguagem mais formal e com construções elaboradas. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 45, 9º ano) (Grifo nosso).

F19 e F20 mostram um movimento do sujeito em direção ao DL, procurando aplicar o conceito de adequação. Em ambas as formulações, a incidência da palavra *público-alvo* é notória. Sua repetição significa que é um enunciado importante dentro dessa FD, com ele o sujeito visa a um ensinamento crucial para o aluno: “Explicar aos alunos que a opção pelo uso de uma linguagem mais ou menos formal vai depender, principalmente, do perfil da publicação e do seu *público-alvo*” (F20). O enunciador refere-se à informalidade como uma “opção” de uso de linguagem. Se o *público* é formado por adolescentes, a “opção” é pela “linguagem acessível”, se o *público-alvo* é de adultos com “alta escolaridade e bom padrão socioeconômico”, a “opção” é pelo uso “de uma linguagem mais formal e com construções elaboradas”. Os dois textos citados na formulação “Você, descobridora” e “Adeus, Rio”⁶³

⁶³ Segue o texto citado na F20, “Adeus Rio”.

encerram exemplos da competência comunicativa⁶⁴ de seus elaboradores, este voltado ao público adulto e aquele voltado aos adolescentes. O que o sujeito pretende dos alunos com o uso das variedades linguísticas é o desenvolvimento de uma competência comunicativa fundada no princípio da adequação ao perfil do público-alvo que ele trata como se fosse uma evidência.

Na formulação seguinte, F21, o enunciador sugere ao professor que peça aos alunos que *reconheçam* as marcas de oralidade:

F21. (Orientação ao professor): Explorar com os alunos a questão do uso de linguagem marcada pela informalidade. É possível pedir a eles que façam a leitura partilhada do texto e, a cada trecho ou parágrafo, interromper, *pedindo que reconheçam as marcas da oralidade ali presentes. É importante que eles reconheçam que esse uso informal é intencional e relaciona-se às intenções da autora quanto ao efeito de sentido que quer produzir de modo que possa atingir mais plenamente seu público-alvo.* (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 6, 7º ano) (Grifo nosso).

Malogrou a Rio+20. Não há outra forma de descrever o resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável.

Não se encontra palavra mais apropriada que “fracasso” para qualificar uma reunião cujo mérito maior foi evitar um retrocesso de duas décadas, em relação à primeira Cúpula da Terra, no mesmo Rio de Janeiro, em 1992.

Até o comedido Ban Ki-moon, secretário-geral da ONU, permitiu-se afirmar que desejaria um documento final mais ambicioso. Só o governo brasileiro, no papel de anfitrião, saudou os 283 participantes da peça “O Futuro que Queremos” como “vitória” e “avanço”.

O Itamaraty pode ter evitado um fiasco do porte da conferência do clima de Copenhague (2009), que se mostrou incapaz de produzir uma declaração conjunta. Mas falar em texto “estupendo” é um exagero que nem mesmo a proverbial presunção diplomática autorizaria.

Todo o esforço da representação brasileira foi fechar um documento de consenso antes da chegada dos chefes de Estado e do governo ao Rio, ontem. Entre hoje e amanhã, eles devem limitar-se a fazer discursos pomposos e chancelar uma declaração inócua.

A habilidade negocial brasileira se resumiu a tentar agradar a todos retirando substância do texto. A União Europeia (EU) queria uma Organização Mundial do Ambiente, mas não levou. Os EUA vetaram, com apoio do Brasil e de países emergentes.

Estes pediam um fundo de US\$ 30 bilhões custeado pelos desenvolvidos. Tiveram de contentar-se com a manutenção do princípio-velho de 20 anos – das “responsabilidades comuns porém diferenciadas” (ricos e desenvolvidos devem investir mais e transferir tecnologia para combater os males do ambiente global) e com um grupo de trabalho sobre o assunto.

O máximo que se logrou acordar foi que o mundo precisa de metas quantitativas de desenvolvimento sustentável [...].

O produto mais evidente da Rio+20, ao final, talvez seja o esgotamento da via multilateral para concertar decisões de governos nacionais quanto a questões globais complexas. Como no caso da negociação sobre mudança do clima, as idas e vindas desembocam sempre nos mesmos impasses.

Seria bem mais promissor delegar a formatação de soluções para quem realmente conta, econômica e ambientalmente: EUA, EU, Brasil, China, Índia e Rússia. Mas desse futuro ninguém na ONU quer saber. (ADEUS, Rio. Folha de S. Paulo, Caderno Opinião, p. A2, 21 jun. 2012). (SEP-RPA, 2012, p. 40, vol. 1, 9º ano).

⁶⁴A noção de competência comunicativa foi proposta por Dell Hymes (1972). Segundo Dell Hymes, a competência comunicativa define-se como um conjunto de habilidades e conhecimentos indispensáveis aos falantes de uma comunidade linguística. Em sentido geral essa competência pode ser entendida como a capacidade de um falante utilizar e interpretar adequadamente as variedades linguísticas, em quaisquer circunstâncias. Uma competência comunicativa bem desenvolvida habilita o falante a recorrer a um ou outro registro segundo a situação de comunicação.

Nessa formulação, há uma equivalência entre oralidade e informalidade, o que nem sempre ocorre, já que tanto a escrita quanto a oralidade podem ser mais ou menos informais. Há situações de uso da oralidade extremamente formais. Essa redução mostra um domínio superficial dos conhecimentos sociolinguísticos que entendem a língua como um conjunto de variedades.

Segundo a posição do sujeito que aí enuncia, a importância está no reconhecimento da intencionalidade da autora do texto, ou seja, o emprego da variedade não se deu pela falta de escolaridade ou por baixo nível socioeconômico do usuário da língua, e sim por adequação ao tipo de público-alvo, para atingi-lo mais “plenamente”: “É importante que eles reconheçam que esse uso informal é intencional”. Para o sujeito da enunciação, é *importante* que o aluno saiba distinguir o emprego das marcas de oralidade informal por intencionalidade daquelas por falta de escolaridade e conhecimento, avaliadas negativamente.

A formulação aponta para esta posição ideológica assumida pelo SEP-RPA: quando um usuário domina a norma-padrão, seu conhecimento sobre as variedades acaba se tornando uma ferramenta útil para alcançar sucesso na escrita, pois o habilita a *escolher* a forma de linguagem mais adequada a cada público. A lei da *adequação* suplanta a lei do *certo* e do *errado*, quando o alvo das atividades são os alunos da escola particular que, supostamente, dariam conta de usar a linguagem culta, não fosse a exigência de adequação ao público eleito. Assim, uma competência comunicativa diversificada em recursos que podem ser intencional e conscientemente mobilizados é esperada de alunos da escola particular. Já o alunado da escola pública, por não ser usuário nato da linguagem culta, recebe do SAB-RPU orientações que o levam à reescrita, melhor dizendo, à correção porque o imaginário que se faz dele é de alguém que precisa aprender a norma-padrão na escola.

No total desta seção foram analisadas 21 formulações do SAB-RPU e 21 formulações do SEP-RPA. Essas redes de formulações, em ambos os sistemas de ensino, não possuem fronteiras fechadas, são cindidas e atravessadas não por uma posição, mas por várias posições. Quase tudo o que é dito nelas a respeito dos usos outros do português não padrão é atravessado tanto pela FD gramatical quanto pela FD linguística. Isso parece ser caótico, porém não o é; é próprio de um campo discursivo em que duas ou mais FDs encontram-se em situação de disputa. (MAINGUENEAU, 2008a).

Segundo Maingueneau (2008a), manter a própria identidade é vital a qualquer discurso. E a forma basilar de fazer isso é através do retorno ao já-dito, isto é, preservando sua memória, reiterando enunciados através das tradições, das práticas que alimentam o arquivo

continuamente. Como observado nas seções anteriores, a tendência dos dois sistemas de ensino aqui analisados é reproduzir o DG, por isso, em suas formulações, precisa conservar enunciados cristalizados que sustentem a ideologia da pureza linguística. Entretanto, a presença constante do Outro (o DL) leva a um abrandamento do já-dito do DG.

4.3 Formulações sobre normas gramaticais prescritivas

A análise do eixo (ii) mostrou que a enunciação realizada tanto no SAB-RPU quanto no SEP-RPA ora pende para a posição gramatical, ora para a posição linguística, constituindo-se em redes de formulações heterogêneas, afetadas pela polêmica entre o DL e o DG. Em relação à temática da variação linguística – campo dominado pelos saberes universais da FD linguística – o DG conseguiu manter-se de pé na arena, usando táticas variadas, entre as quais o silenciamento e a manutenção do discurso do Outro na periferia.

Diferentemente da seção anterior em que foram analisadas redes de formulações acerca dos usos não padrão do português, o eixo temático (iii) centra-se em formulações, presentes nas apostilas do SAB-RPU e SEP-RPA, acerca das normas gramaticais prescritivas. Do material apostilado do SAB, foram recortadas formulações que versam sobre concordância nominal, concordância verbal e pontuação. Já do material do SEP, foram recortadas formulações relativas à concordância nominal e verbal, colocação pronominal, regência e pontuação. Interessa-nos saber como um e outro sistema lidam com a chamada norma-padrão do português, que constitui o coração do ensino gramatical prescritivo, em um espaço-tempo onde os saberes trazidos à luz pela sociolinguística não podem mais ser ignorados.

A normatividade é a própria essência do DG que preza pelas regras de bem falar e bem escrever, ainda que algumas delas estejam completamente obsoletas. Esse discurso concebe a língua como *una e invariável*. A escrita de autores consagrados, principalmente aqueles considerados clássicos, é a fonte predileta de exemplos a serem tomados como modelos de bom uso da língua. O equívoco cometido pelos gramáticos de interpretar a língua como *una* impede o discernimento de aspectos básicos da língua(gem) em uso, como a independência da fala em relação à escrita, que leva à expectativa de que os falantes de uma língua a falem como a escrevem; ou como a heterogeneidade linguística, que leva a interpretar tudo o que não se encaixa na norma-padrão como erro ou como desvio da boa língua cometidos por usuários desqualificados, ignorantes, analfabetos etc.

Tal como na seção anterior, a análise começará com formulações recortadas do SAB-RPU, seguidas pelas formulações do SEP-RPA. O *corpus* desta seção apresenta-se menos fragmentado que o da seção 4.2 (4.2.1 e 4.2.2), pois os dois sistemas de ensino topicalizam explicitamente a concordância verbal e nominal e a pontuação, embora a colocação pronominal e a regência sejam tratados apenas pelo SEP-RPA, ao contrário da variação linguística que, por não figurar como um tópico explícito de estudo, encontra-se disperso, geralmente acoplado a outras pautas de estudo, ecoando como um assunto coadjuvante.

4.3.1 Formulações do SAB-RPU

A apostila do 9º. ano do SAB-RPU aborda explicitamente o tema concordância nominal (CN). É, pois, do estudo da CN que recortamos, do livro do aluno, a rede de formulações de F1 a F6: F1 contém explicações sobre o fenômeno geral de concordância e sobre a CN especificamente, ao passo que a série de F2 a F6 apresenta alguns exercícios relativos ao tópico:

F1. (Excerto da explicação)

Concordância é o mecanismo pelo qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem.

Algumas palavras, expressões ou mesmo orações, quando estabelecem uma relação de dependência entre si, devem demonstrar com quais elementos estão ligadas. Isso é evidenciado por meio das flexões de número (singular e plural) e gênero (masculino e feminino), para os nomes; e de número (singular e plural) e pessoa (1ª, 2ª e 3ª), para os verbos.

A concordância pode ser nominal ou verbal.

Concordância nominal

Para entender como acontece a concordância nominal em frases e orações, acompanhe a explicação a seguir.

O filme contou com a participação de atores e atrizes recrutados entre os moradores da favela.

O filme contou com a participação de atores e atrizes recrutadas entre os moradores da favela.

Qual das duas formas está *correta*?

Nem sempre é fácil definir qual é a concordância *correta*. Nesse exemplo, as duas formas estão *corretas* porque o adjetivo recrutado pode concordar tanto com os substantivos atores+atrizes (portanto, masculino plural) quanto com o substantivo mais próximo: atrizes (feminino plural).

A concordância pode ser *gramatical* ou *atrativa*. No primeiro caso, o adjetivo concorda com os dois substantivos, sendo, portanto, concordância gramatical. No segundo, apesar de o adjetivo se referir aos dois substantivos, ele concorda apenas com o núcleo mais próximo, tendo concordância atrativa. [...] (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 7-8, 9º ano) (Grifo nosso).

F2. Analise estas orações quanto à concordância nominal:

Chegaram rapazes e moças vestidos a rigor.

Chegaram rapazes e moças vestidas a rigor.

Podemos dizer que alguma das duas frases está *incorreta*? Explique. (Resposta): Não. Trata-se apenas de dois tipos de concordância nominal: a gramatical e a atrativa, respectivamente. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 9-10, 9º ano) (Grifo nosso).

F3. Complete as orações com as palavras entre parênteses, fazendo a *devida concordância* com os outros termos.

- a) Marcos e Renata manifestaram dor e sofrimento com a morte da amiga. (profundo) (Resposta: profunda)
- b) ao relatório vão os documentos. (anexo) (Anexos)
- c) Elas reconheceram que essa decisão lhes custaria (mesmo, caro) (Resposta: mesmas, caro)
- d) Evitemos palavras. (meio) (Resposta: meias)
- e) É entrada a menores de 18 anos. (proibido) (Resposta: proibido)
- f) É muita persistência. (necessário) (Resposta: necessário)
- g) Os alimentos estão caros. (meio) (Resposta: meio)
- h) Já comprou porção de verduras. (meio) (Resposta: meia)
- i) Havia exercícios do conteúdo estudado. (bastante) (Resposta: bastantes)
- j) Os livros custavam até a semana passada. (caro) (Resposta: caro)
- k) Ainda furiosa e com violência, falava injúrias para escandalizar as pessoas que estavam à sua volta. (meio, menos) (Resposta: meio, menos)
- l) A moça estava tonta. (meio) (Resposta: meio)
- m) É meio-dia e (meio) (Resposta: meia)
- n) Mais ação e conversa. (menos) (Resposta: menos) (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.10, 9º ano) (Grifo nosso).

F4. *Corrija* as frases em relação à concordância nominal. Justifique suas alterações.

- A. Ela está meia nervosa. (Resposta: Ela está meio nervosa. A palavra **meio** é invariável, pois, nesse caso, funciona como um advérbio que modifica o adjetivo **nervosa**.)
- B. É proibido a entrada de pessoas estranhas no recinto. (Resposta: É proibida a entrada de pessoas estranhas no recinto. O adjetivo **proibido** tem de concordar com o substantivo **entrada**, pois este termo está acompanhado de artigo, que é um determinante.) (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.10, 9º ano) (Grifo nosso).

F5. Assinale C, quando a frase estiver *correta* e E, quando estiver *incorreta*:

- a) (C) Não pouparam esforços para que o rio fosse despoluído.
- b) (E) A dona do imóvel ficou meia desiludida com o inquilino.
- c) (C) Restam-me alguns dias de férias.
- d) (C) É proibido errar.
- e) (E) É necessária liberdade de expressão.
- f) (C) Será que é necessária essa confusão toda?
- g) (E) Houve bastante razões para eu não voltar lá.
(Comentário no manual do professor): Se considerar pertinente, pedir aos alunos que façam as *correções* no caderno. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.11, 9º ano) (Grifo nosso).

F6. Escolha a concordância nominal *adequada* em cada uma das orações:

- a) Velhas/Velhos garrafas e latas faziam parte do anúncio. (Resposta: Velhas)
- b) A fotografia vai anexa/anexo ao curriculum. (Resposta: anexa)
- c) É necessário/necessária muita fé. (Resposta: necessário)

- d) Expressaram profundas/profunda dor e pesar pela morte do artista. (Resposta: profunda)
- e) Seus cabelos e suas sobrancelhas eram ruivos/ruivas. (Resposta: ruivos. Neste caso, se a opção for “ruivas”, esclarecer aos alunos que poderá haver uma possível falta de clareza (só as sobrancelhas seriam ruivas)).
- f) As cortinas e as almofadas estavam molhados/molhadas. (Resposta: molhadas) (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.11, 9º ano. Grifo nosso).

Nessa rede composta de seis formulações, chama-nos a atenção a incidência de enunciados cristalizados da FD gramatical, materializados por meio de signos de pertencimento como “correto/incorreto/corriger” ou signos menos peremptórios como “devida”. Há uma profusão de paráfrases desses signos nessa rede, cujo tema é o domínio, por excelência, da CN, um tema caro à FD gramatical:

- Em F1, ocorrem 3 vezes: “Qual das duas formas está *correta*?”; “Nem sempre é fácil definir qual é a concordância *correta*”; “Nesse exemplo, as duas formas estão *corretas*”.
- Em F2, ocorre uma vez: “Podemos dizer que alguma das duas frases está *incorreta*?”
- Em F3, ocorre uma vez: “Complete as orações com as palavras entre parênteses, fazendo *a devida concordância* com os outros termos”.
- Em F4, ocorre uma vez: “*Corrija* as frases em relação à concordância nominal”.
- Em F5, ocorrem duas vezes: “Assinale C, quando a frase estiver *correta* e E, quando estiver *incorreta*”.
- Em F6, não ocorre.

Em F1, o sujeito da enunciação indicia uma adesão plena ao DG, ao conceber o fenômeno da concordância como inerente à língua portuguesa. Chama de concordância o mecanismo de harmonização entre palavras que entretêm “uma relação de dependência”. Em consonância com essa posição, o sujeito da enunciação usa o verbo “dever” para falar da obrigatoriedade da concordância: “Algumas palavras, expressões ou mesmo orações, quando estabelecem uma relação de dependência entre si, *devem demonstrar* com quais elementos estão ligadas”. Quer dizer, no escopo do DG, expressar a concordância formalmente não é algo opcional. Quer dizer, a concordância (nominal e verbal) é um fenômeno categórico e não variável. O que varia é “erro”. Outra é a posição da sociolinguística, adotada pelo DL, que vê a língua como sendo heterogênea e o português como sendo várias línguas. Como afirma

Faraco (2008, p. 5), “uma língua é, no fundo, muitas línguas (o português são muitos portugueses)”. Desse ponto de vista, o fenômeno da concordância não é categórico e sim relativo. Entre usuários de variedades rurbanas ou rurais do português, o mecanismo da concordância pode inexistir, quer em relação à CN, quer em relação à CV.

Segundo o DL, a regra de CN não reina absoluta. Em variedades rurbanas e rurais, em situações de uso não monitorado da língua, costuma ocorrer a concordância de gênero, mas não a de número. É comum ouvirmos frases como “*As* mulher cuida *da* casa e *os* home dos animal”, onde está presente a concordância de gênero (artigo feminino “a” acompanhando os nomes femininos “mulher” e “casa” e masculino, acompanhando os nomes masculinos “home” e “animal”), mas não a de número. A ideia de número plural vem marcada apenas no primeiro termo do sintagma nominal (SN), nesse caso os artigos “as” e “os”: “as mulher”, “os home” e “os animal”. Em relação ao número, não há uma dependência entre os elementos do SN, quer dizer, não há o fenômeno da concordância. A relação entre falar “as mulher” e falar “as mulheres” não é a de desobedecer ou obedecer **a gramática**, mas sim a de seguir **gramáticas diferentes**, uma em que há concordância de número entre os termos interdependentes do SN e outra em que não há, expressando a ideia de plural, não redundantemente, apenas no primeiro termo, seja ele um artigo (*as* mulher), um pronome adjetivo (*essas* mulher), um substantivo (*mulheres* negra), etc. Não é essa relativização da norma de CN que vemos na afirmação seguinte: “Isso (a concordância) é evidenciado por meio das flexões de número (singular e plural) e gênero (masculino e feminino), para os nomes”. A única relativização da CN que o material analisado inclui é aquela legitimada pelas gramáticas normativas, ou seja, a concordância gramatical (concordância “com os dois substantivos”, como em “atores e atrizes recrutados”), ou atrativa (concordância “com o núcleo mais próximo”, como em “atores e atrizes recrutadas”).

Deixamos claro que não estamos fazendo uma apologia da NP. Estamos certos de que ampliar a competência discursiva dos alunos com o domínio da norma-padrão é fundamental, não pelo que ela representa linguisticamente, mas sim socialmente. Em certas esferas de comunicação e em certos gêneros discursivos, ela costuma ser a única norma aceita. O que nos parece inaceitável é absolutizá-la como se não houvesse português sem CN. Seria muito mais eficaz ensinar regras da norma-padrão, como a de CN, fazendo um contraponto com a gramática internalizada do aluno. Trazer à tona os conhecimentos gramaticais inconscientes do aluno é uma boa forma de apresentar-lhe o português como sendo plural.

A rede de formulações de 1 a 5 é maciçamente atravessada pelo DG. Apenas em F6, um signo do DL aflora na superfície linguística:

- F6: “Escolha a concordância nominal *adequada* em cada uma das orações”.

F6 mostra que o sujeito da enunciação, ao discorrer sobre a CN, embora dominado pela FD gramatical, não revela uma dominação sem falhas, pois ao menos um termo caro à FD linguística – o termo “adequada” – emerge na formulação, sugerindo que a presença do Outro ronda o espaço dos sistemas de ensino e perturba a “crença” inabalável no princípio da correção.

Um questionamento parece-nos inevitável: se o sujeito da enunciação emerge cindido entre duas posições, como indicia a materialidade linguística em F6, por que o enunciado da “correção” prevalece na maioria das formulações e não o enunciado que tem origem no interdiscurso? Dependendo do viés que o analista pretenda explorar, a AD poderia suscitar uma enorme gama de respostas a essa questão, dada a profusão de sentidos que uma rede como F1 a F6 dispersa. Uma resposta plausível seria a de que o tema concordância é tão intrínseco ao DG que é quase impossível as formulações que a topicalizam não se fazerem segundo as restrições semânticas desse discurso. No DG, o tema da CN tem lugar garantido. Maingueneau (2008a, p. 84), ao tratar das muitas facetas da semântica global, declara que “Os temas específicos são próprios a um discurso. Sua presença se explica por sua relação semântica privilegiada com o sistema de restrições”. Apesar de a rede F1-F6 ser atravessada pelo DL, a dominância semântica é a do DG porque o tema abordado por ela é específico deste e imposto àquele. Na seção (ii) em que o tema “variação linguística” se impôs ao DG, não observamos presenças tão contundentes de seus signos como as observadas aqui.

Na sequência dessas formulações, é apresentado na apostila do 9º. ano um texto intitulado “Os plural? Onde estão os plural?”, com o intuito de prosseguir com o estudo da CN. A rede de formulações que o circunda inicia-se com uma fala introdutória da autora da apostila (F7), e desdobra-se em exercícios que exploram o referido texto (F8 a F15):

F7. A concordância é um assunto que *aflige* diversas pessoas. Os jornais e *sites* da internet publicam diversas seções sobre esse tema. Sabendo disso, leia este texto publicado no jornal da Livraria Cultura, na seção *O certo é*, em setembro de 2005, e veja o que eles dizem a respeito dessa questão. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.11, 9º ano) (Grifo nosso).

OS PLURAL? ONDE ESTÃO OS PLURAL?

Você caminha por uma rua tranquila da cidade e, ao passar pela porta do restaurante de aparência simpática, não pode deixar de reparar na placa que anuncia “refeições **caseira**”. Um pouco adiante, sua aula prática de concordância ganha novo colorido: um vendedor anuncia, pelo alto-falante do velho caminhão, “frutas **fresquinha**”, “morangos **maduro**” e “quatro **caixa** de caqui por oito **real**”.

Se uma associação de ideias o remeter imediatamente ao grande palco da temporada política em Brasília, não será mera coincidência: também na CPI dos correios o **s** final sucumbiu ao que se pode considerar a nova moda de tornar as palavras absolutamente invariáveis, sem levar em conta se designam uma, duas, cinco, ou 10 unidades.

Poupemos os nomes, já que este comentário, nem de longe, pretende engrossar as fileiras do denunciamento. Mas, como ficar insensível diante de joias linguísticas como “pessoas **vinculada** ao partido”, “nas últimas **campanha**”, “as regiões mais **carente**, mais **distante** dos grandes **centro**”, “os **militante**”, “os **partido** da base aliada”, “**nos escritório** dos **correio**”, “**esses detalhe**”?

No começo, você pensa que ouviu mal, que não estava prestando a atenção devida.

Por isso, apura os sentidos. Aí vem a surpresa: a linguagem não se altera. Intimamente, você pode perguntar-se, a exemplo do que ocorreu com muitas outras pessoas: como é possível? Afinal, nas 10 ou 15 horas de depoimentos e perguntas de cada sessão da CPI, cruzam-se as vozes de deputados, senadores, dirigentes de partidos, secretárias de altos empresários.

Para dizer o menos, trata-se de pessoas para quem a linguagem constitui importante forma de comunicação, de expressão ou de convencimento. Em maior ou menor grau, frequentaram boas escolas (presume-se), tiveram acesso aos diversos níveis do ensino formal, muitas até exibem um anel universitário. Como admitir, então, tamanho descaso com o idioma?

Engana-se quem pensa que tudo se limitou a enunciar ou não um **s** no final das palavras. A concordância também não escapou incólume desse escapamento verbal: “indiquei **x** nomes. **Esses nomes foi** pra cá ou pra lá.”/ “A senhora tem tudo para fazer que **seja reparado os danos cometidos.**” / “O que me traz à CPI é **alguns assuntos como...**”.

E os casos clássicos do gênero, claro, dificilmente ficariam ausentes: “**Haviam muitos problemas a resolver**”, “**houveram casos que** eu não gostaria de mencionar”, “**faziam dois anos** que eu vinha alertando os dirigentes”, “**já fazem 10 horas** que estamos reunidos e nada se resolveu até agora”.

O nervosismo do momento pode justificar **um ou outro erro ocasional**, é evidente, mas não, depois de horas de depoimento, pronúncias como “probrema”, “craro”, “Pranarto”, “recramações”, “habeas corpio”, “seje”, “esteje”, “areoport”, etc. Como se vê, infelizmente, não é apenas de honestidade e lisura no trato dos recursos públicos que o país está precisando. (MARTINS, Eduardo. Os plural? Onde estão os plural? (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.12, 9º ano) (Grifos do autor).

F8. Por que o autor *transgrediu* as regras de concordância nominal no título do texto?

(Resposta): *Transgrediu* com a intenção de ironizar, satirizar, debochar e criticar aqueles que, segundo ele, mostram descaso com a língua portuguesa. Usando esse recurso no título, o autor chama a atenção do leitor, antecipa o conteúdo e o tom sarcástico do texto. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.13, 9º ano). Grifo nosso).

F9. Como você observou, em nossa sociedade, as pessoas estão constantemente sendo avaliadas pela sua forma de falar. Por uma questão de *preconceito*, costuma-se chamar de *erro* a *variedade* da língua falada por pessoas de baixo nível social, econômico e cultural. Quando uma pessoa pertencente a uma classe social mais elevada usa uma variedade diferente da culta, geralmente se diz que ela cometeu um “deslize”. De que forma o autor revela essa *visão preconceituosa* de nossa sociedade?

(Resposta): O autor revela a falta de conhecimento da norma culta da língua por parte dos políticos e pessoas renomadas, pois supõe-se que essas pessoas frequentaram boas escolas e deveriam não cometer tantos “erros” linguísticos (Livraria Cultura News, n. 135, set. 2005.). (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.13, 9º ano) (Grifo nosso).

F10. Ao dizer que “a linguagem constitui importante forma de comunicação, de expressão ou de convencimento” para os que usam “corretamente” a língua, o autor descarta essa possibilidade para aqueles que cometem erros de concordância. Você concorda com ele? Justifique sua resposta:

(Resposta): Espera-se que os alunos discordem do autor, visto que, independentemente da variedade, todos, sem exceção, usam a língua para se comunicar. Ou o vendedor que anuncia seus produtos pelo auto-falante do seu velho caminhão não tem a intenção de se comunicar e de convencer os fregueses de comprar? Comentar com os alunos que, ao falar a mesma variante que aqueles que compram o produto, o poder de convencimento do pequeno comerciante pode ser até mais eficiente. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, , p.13, 9º ano).

F11. De que forma o autor constatou que não se tratava de “um ou outro erro ocasional”?

(Resposta) Observando que *o desvio da norma* era frequente, não só na concordância como na pronúncia de algumas palavras. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.13, 9º ano) (Grifo nosso).

F12. Como você pôde perceber, todos os exemplos, os quais o autor ironicamente chama de “joias linguísticas”, são da linguagem oral. Na sua opinião, se essas pessoas estivessem dando um depoimento por escrito, usariam o mesmo nível de linguagem? Explique:

(Resposta) Espera-se que os alunos respondam que não, pois a língua escrita e a língua falada possuem características próprias e específicas, e servem a finalidades também específicas. É importante chamar a atenção para o fato de que as maiores distinções entre fala e escrita dizem respeito ao contexto do uso da língua, à situação de interação e aos participantes dessa interação. Como os depoentes tiveram acesso ao ensino formal, sabem que a escrita não é o espelho da fala. É necessário lembrar os alunos de que nem sempre é válida a proposição de que a língua falada é informal e de que a escrita é formal. Isso não corresponde à realidade, pois podemos ter textos bastante formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.14, 9º ano).

F13. Identifique no texto os exemplos de “erros” de concordância nominal e reescreva-os como se os depoentes estivessem dando, por escrito, o seu testemunho:

(Resposta): “Pessoas vinculadas ao partido”, “nas últimas campanhas”, “as regiões mais carentes”, mais distantes dos grandes centros”, “os militantes”, “os partidos

da base aliada”, “nos escritórios dos Correios”, “esses detalhes”. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.14, 9º ano).

F14. Leia estas duas afirmativas e responda:

Os políticos cometem graves erros de concordância.

O poeta transgrediu as regras de concordância.

Nesse contexto, qual é a diferença entre o uso das palavras “erros” e “transgrediu”? (Resposta) A palavra “erros” possui um valor semântico negativo, pois a ideia de ignorância está subjacente. A palavra “transgrediu” é considerada mais positiva, pois a pessoa que a usa demonstra que reconhece no outro o conhecimento, a capacidade, a intelectualidade, atributos indispensáveis para ser capaz de subverter a norma e criar uma forma diferente de expressar o conteúdo. Nesse contexto, no uso da palavra *erro*, está pressuposto que as pessoas em questão (no caso os políticos) erram porque não conhecem ou não sabem as regras da língua. Já no uso da palavra *transgrediu*, o pressuposto é de que a pessoa em questão conhece e sabe as regras, mas intencionalmente lhes desobedece ou infringe para produzir diferentes efeitos de sentido. É importante observar ainda que, ao transgredir, o autor (poeta, músico, jornalista, articulista, contista, cronista, etc.) também faz uma imagem positiva de seus leitores, ou seja, ele parte do pressuposto de que os seus leitores conhecem as regras e saberão entender por que ele transgrediu e qual o efeito que ele queria provocar por meio desse recurso. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.14, 9º ano).

F15. Você se considera uma pessoa que comete “erros” ou que já sabe como *transgredir* as regras de Língua Portuguesa? Explique:

(Resposta) Pessoal. Retomar o conceito de norma x variação. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p.14, 9º ano).

Em F7, o sujeito enunciador, interpelado pelo DG, dá voz a uma preocupação/aflição corrente entre as pessoas – a de não errar a concordância. A partir dessa constatação, apresenta o texto “Os plural? Onde estão os plural?”, a fim de que o aluno, com seus próprios olhos, “veja” o que é dito sobre esse assunto nos *sites* e jornais: “veja o que *eles dizem* a respeito dessa questão” (F7). A estratégia de trazer opiniões externas sobre determinados temas e assim se esquivar de uma imersão direta em certos assuntos polêmicos já foi utilizada pelo enunciador do SAB-RPU (conforme seção 4.2.1, na rede F18 a F21) por ocasião da leitura/exploração do texto “Sotaques da resistência” que trata da variação na fala brasileira no contexto de novelas de TV. Por meio desse texto, o enunciador do SAB-RPU se permitia falar de variação linguística, ainda que pela voz de alguns linguistas. Porém, no caso do texto “Os plural”, a voz que ressoa é a dos defensores do purismo, mais uma comprovação de que, quando se trata do tema “concordância”, é a memória do DG que é evocada na enunciação e não a do DL.

Por exemplo, nos exercícios que se seguem ao texto “Os plural”, ao formular a questão “Por que o autor transgrediu as regras de concordância nominal no título do texto?” (F8), o sentido do verbo “transgredir” favorece apenas ao DG e é dele que esse enunciado surge, pois

“transgredir” remete ao sentido de *errar* e *desobedecer* às regras, sentidos legitimados pela FD gramatical. Ademais, a sugestão de resposta dada pelo enunciador endossa a posição do autor do texto que é inteiramente dominada pelo DG, uma vez que não demonstra estranhamento algum em relação ao escárnio que atravessa o intradiscurso quando se referem aos casos de não concordância observados em diversas instâncias de uso do português. Para o enunciador do texto “Os plural”, só há um português legítimo.

O tema da concordância nominal, na rede F7-F15, não circula sozinho. Há poucos momentos em que o sujeito enunciador se aproxima do DL em sua enunciação, isso quando influenciado pelo tema da variação linguística, a exemplo do que podemos observar na resposta de resposta para questão presente em F15, com a orientação ao professor para “Retomar o conceito de norma x *variação*”. Essa sugestão de resposta indicia que o tema variação linguística, ainda que tangencialmente, atravessou a memória do sujeito durante a elaboração dessa rede enunciativa.

Em F9, há indícios linguísticos de que o tema específico aí tratado é variação linguística e não especificamente concordância, por isso a enunciação afasta-se do DG e pende para a semântica do DL. Mais uma vez recorremos a Maingueneau (2008a, p. 83) quando declara que “um tema desenvolvido por um só discurso estará logicamente em estrita conformidade com ele”. Os termos predominantes na F9 são: “preconceito”; “variedade da língua falada”; “nível social”; “classe social”; “variedade diferente da culta”; “visão preconceituosa de nossa sociedade” e “‘erros’ linguísticos”, todos próprios do DL. De todos eles, a palavra “erros” escrita entre aspas é a mais significativa, pois remete a uma heterogeneidade marcada e mostrada no fio do discurso e alusiva ao distanciamento do DG. Para evitar ser contraditório em relação ao DL, o enunciador emprega o termo “erros” entre aspas. As aspas funcionam como uma espécie de escudo que o protege de ser identificado com o DG. Podemos dizer, com Maingueneau (2001, p. 158 e 159), que as aspas que envolvem “erros”, em F5, é um modalizador autonímico, na medida em que sinaliza a não coincidência do discurso consigo mesmo.

Em F10, no trecho “Ao dizer que ‘a linguagem constitui importante forma de comunicação, de expressão ou de convencimento’ para os que usam ‘corretamente’ a língua, o autor descarta essa possibilidade para aqueles que cometem erros de concordância”, o enunciador se revela um sujeito cindido, pois, se por um lado, isola entre aspas o termo “corretamente”, a fim de marcar linguisticamente seu afastamento em relação ao DG, por

outro, se esquece de isolar/aspear o termo *erros*, atitude contrária à que realizara em “corretamente”.

Segundo Courtine (2014, p. 209), “o que o estudo do funcionamento das formas de refutação numa FD indica é que estas são igualmente o traço material da presença do outro, do exterior ao interior de si e que marca com uma rejeição ou uma recusa do outro (na constituição de sua ‘individuação’)”. A rejeição, nesta formulação, é indiciada pelas aspas somente quando o sujeito enunciador reflete de forma mais geral sobre a língua, porém, quando se remete ao tema da concordância, as aspas são dispensadas. À primeira vista, o enunciador parece discordar do autor do texto de que a língua que comunica e convence o outro é a língua “correta”, pois, às vezes, falar como o outro que não fala a língua “correta” pode ser mais eficiente para convencê-lo.

Em F11, há duas versões de um mesmo enunciado enraizado no DG, uma peremptória e outra mais branda. Enquanto o autor de “Os Plural” usa a forma “um ou outro erro”, o enunciador do SAB recorre ao termo “desvio da norma”, que funciona como um sinônimo eufêmico para “erro”. Sabe-se que o termo “erro” reina irrestritamente em ambientes onde o DG não apresenta dissidência, ao passo que o termo “desvio” costuma substituí-lo quando o ambiente é dividido com o DL, como é o caso do ambiente escolar, que vivenciou a entrada em circulação dos PCNs nas últimas duas décadas. A FD gramatical não se utiliza das formas brandas de seus enunciados por vontade própria, mas porque não pode ignorar o modo de o DL significar a língua. “Errar” as regras de concordância e “desviar-se” delas são palavras diferentes que assumem praticamente o mesmo sentido, exceto pelo fato de que, no primeiro caso, há adesão plena ao DG e, no segundo, uma adesão estorvada pela presença do Outro, o DL. Trata-se do DG eufemizado e não outra coisa. “Desvio” e “erro” são sinônimos na semântica do DG.

Em F12, o sujeito enunciador se assujeita ideologicamente ao SU do DL, quando diz esperar que os alunos respondam que “a língua escrita e a língua falada possuem características próprias e específicas, e servem a finalidades também específicas”. Isso figura como uma posição inversa à da gramática normativa que não discerne língua falada de língua escrita, ao considerar o português como uno e invariável. Para o enunciador de F12, a evidência de que não se pode confundir fala e escrita fê-lo utilizar um enunciado que encerra essa ideia: “a escrita não é o espelho da fala” (F12).

Em F13, apesar de o termo “erros” estar entre aspas no comando do exercício e significar uma salvaguarda na adesão ao DG, na resposta esses “erros” foram reescritos, ou

melhor, “corrigidos”, segundo as regras de concordância nominal da gramática normativa, com a equivocada justificativa de serem transpostos para um discurso escrito. Essa justificativa contradiz a ideia defendida pelo próprio enunciador em F12, a saber: “nem sempre é válida a proposição de que a língua falada é informal e de que a escrita é formal. Isso não corresponde à realidade”. Segundo Bagno (2013, p. 91-92),

A velha e falaciosa equiparação – escrita = formalidade; fala = informalidade – se originou, sem dúvida, do preconceito dos primeiros gramáticos contra a língua falada e de sua atitude de hipervalorização da escrita literária antiga, tomada como única forma “correta” de uso da língua. (BAGNO, 2013, p. 91 e 92),

Sociolinguista que é, Bagno interpreta a equiparação entre escrita e formalidade e oralidade e informalidade, usual no DG, por meio de um simulacro: “a velha e falaciosa equiparação”. Do ponto de vista da ciência linguística, não é possível sinonimizar “oralidade” como “informalidade” e “escrita” como “formalidade”. Há gêneros orais profundamente formais, assim como há gêneros escritos profundamente informais como são todos aqueles que usamos para interagir nas redes sociais contemporaneamente.

Na visão de Marcuschi, um dos linguistas que mais insistiu na impropriedade da equação informalidade/oralidade e formalidade/escrita, polarizar a oralidade e a escrita é um equívoco. Para ele, “as diferenças entre a oralidade e a escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

No modelo proposto por Marcuschi (2010), a distribuição dos gêneros não se faz de maneira linear, inúmeras combinatórias são possíveis. Por exemplo, uma conversa espontânea numa mesa de bar seria um gênero prototípico da fala, assim como um artigo publicado em periódico científico, um gênero prototípico da escrita. Contudo, um noticiário de TV é um gênero misto, pois se trata de um texto concebido como escrito, mas que a audiência recebe oralmente. Entre a modalidade oral e a modalidade escrita típica, há uma enorme zona de mistura que desautoriza classificações polarizadas.

Outro aspecto salientado pelo autor é que a fala e a escrita em suas representações cognitivas e sociais são modalidades distintas que servem a práticas sociais específicas, não são hierarquizáveis: “Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa”. (MARCUSCHI, 2010, p. 35. Grifo do autor).

Assim, uma forma como “refeições caseira”, escarnecida como uma “joia linguística”, no texto “Os plural”, tanto pode figurar na fala quanto na escrita. No caso do texto, “refeições caseira” são os dizeres de uma placa na entrada de um restaurante, portanto, é linguagem escrita. Outro equívoco é supor que formalidade é sinônimo de uso da norma-padrão e informalidade, de uso de normas não padrão. As relações entre escrita/oralidade, norma-padrão/normas populares e formalidade/informalidade não se recobrem, são bem mais complexas.

Não existe relação necessária entre escrita e uso de regras normativas. A gramática do português padrão tem regra de concordância nominal. Já a gramática do português popular, como vimos anteriormente, não. Os gêneros citados na F13 – depoimentos e testemunhos – poderiam perfeitamente ser transpostos para a escrita tal qual o original na fala dos depoentes, ou seja, sem as regras de concordância nominal. Sob o disfarce do “reescreva”, equivalente ao “troque” e “transforme” (conforme F16 e F17, SAB-RPU, seção 4.2.1), F13 apresenta mais uma das atividades disfarçadas de “correção de erros” que vigoram nesse material apostilado.

Em F14, ao comparar estas duas frases: “Os políticos cometem graves *erros* de concordância” e “O poeta *transgrediu* as regras de concordância”, o sujeito da enunciação afirma que a ação de “transgredir” as normas de concordância é menos negativa do que a de “errá-las”, pois a seu ver *transgredir* seria uma ação de quem conhece as regras e o faz intencionalmente e “errar” seria uma ação não intencional decorrente da ignorância das normas. Com esse posicionamento, sintonizado com o DG, ele repete um velho enunciado por muito tempo disseminado no discurso dos gramáticos: a licença poética⁶⁵. Saída inventada pelos puristas para justificar o desapego das regras da gramática por escritores. Em suma, para o DG, em nome da arte, o sujeito bem letrado poderá *transgredir* as normas gramaticais que ele domina, enquanto o analfabeto, por ignorância, está fadado a “errá-las”.

No conjunto dessas formulações (F7 a F15), o SAB-RPU não se desassociou do purismo gramatical, ainda que por vezes o enunciador tenha se aproximado do DL, como nos momentos em que isolou o termo “erros” entre aspas como na pergunta feita aos alunos na F15: “Você se considera uma pessoa que comete “erros” ou que já sabe como transgredir as regras de Língua Portuguesa?” Apesar das aspas que cercam a palavra “erros”, ela significa aí negativamente uma ação cometida por pessoas que desconhecem as normas gramaticais e, por

⁶⁵ Por meio da licença poética, o artista ganha liberdade de expressão e se desprende da normatividade das regras gramaticais e/ou métricas, utilizando, entre outros recursos, versos irregulares, erros ortográficos e/ou gramaticais e rimas falsas. Assim, observa-se uma espécie de erro proposital, empregado para destacar determinado ponto da obra. Disponível em: < <https://www.infoescola.com/literatura/licenca-poetica/>>. Acesso em: 23 de mar. de 2019.

isso, erram involuntariamente, enquanto “transgredir” significa uma ação positiva e realizada por pessoas que conhecem as regras gramaticais e as infringem deliberadamente. *Transgride* quem sabe e *erra* quem não sabe, nada mais afinado com o DG do que esse enunciado.

Na sequência, a apostila do 9º. ano apresenta o estudo das regras de concordância verbal (CV). A rede de formulações seguinte diz respeito às regras de CV apresentadas no livro do aluno e a uma sequência de exercícios sobre o tema:

F16. (Excertos das regras apresentadas):

Concordância com o sujeito simples

Na unidade anterior, foram estudadas as principais regras de concordância nominal. Agora, veremos quais são as principais regras de concordância verbal.

Na norma-padrão, a relação que se estabelece entre o sujeito e o verbo de uma oração é marcada pela concordância verbal. A regra básica é: **o verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito.**

Exemplos:

Eu prefiro ocupar as salas escuras e reservadas...

Sujeito simples: eu

Verbo no singular: prefiro

Moramos eu e outra mulher na mesma casa.

Sujeito composto: eu e outra mulher = nós

Verbo no plural: moramos

Regras especiais de concordância verbal

Concordância com o sujeito simples

Quando o sujeito é constituído por expressão partitiva, seguida de um substantivo ou pronome no plural, o verbo pode ir para o singular ou plural.

Exemplos:

A maioria dos alunos chegou tarde (concorda com o substantivo que ocorre na expressão partitiva – maioria).

A maioria dos alunos chegaram tarde (concorda com o substantivo que segue a expressão partitiva – alunos).

Recomenda-se usar o verbo no singular quando este precede o sujeito.

Exemplo: **Adoeceu** a maioria dos indígenas que tiveram contato com os brancos.

Quando o sujeito é formado por uma **expressão numérica de porcentagem** ou **expressão numérica fracionária**, a concordância se faz pela regra geral: verbo concorda em número e pessoa com o núcleo do sujeito.

Exemplos:

Trinta por cento não compareceram às provas. / núcleo do sujeito no plural = verbo no plural

Um por cento dos eleitores não compareceu à votação. / núcleo do sujeito no singular = verbo no singular

Dois terços da cidade estão inundados. / núcleo do sujeito no plural = verbo no plural

Observação (dada ao professor no manual a respeito da regra acima sobre as expressões numéricas de porcentagem/fracionária): há autores que admitem a concordância tanto com o núcleo do sujeito quanto com a expressão que lhe segue.

Exemplos:

Um por cento dos eleitores não compareceu (ou não compareceram) à votação.

Um terço da cidade está alagado (ou alagada).

[...]

Nomes de lugares, se não estiverem acompanhados de artigo, a concordância se faz no singular. [...]

Quando esses nomes são precedidos de artigo, o verbo assume a forma plural. [...]

Títulos de obras que têm forma de plural, a concordância se faz no plural ou no singular, concordando com o termo implícito “obra”. [...]

Quando o sujeito é representado por pronome de tratamento, o verbo fica na 3ª pessoa do singular. [...]

Quando o sujeito é o pronome relativo que, o verbo concorda com o termo que antecede esse pronome. [...]

Concordância com o sujeito composto

Sujeito composto anteposto ao verbo: o verbo irá, normalmente, para o plural.

[...]

Verbos impessoais

Os verbos impessoais (sem sujeito) ficam na 3ª pessoa do singular.

[...]

Verbo ser

O verbo SER concorda com o sujeito, mas, em alguns casos, pode concordar com o predicativo, como, por exemplo, quando se quer dar ênfase a ele.

Já na indicação de horas, distâncias e datas, o verbo ser concorda com a expressão numérica.

[...] (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 25-27, 9º ano) (Grifos do autor).

F17. Analise o texto abaixo e responda às perguntas que seguem:

A HÓSPEDE

Moramos eu e outra mulher, na mesma casa. Eu não a conheço muito bem, embora goste dela, e nem ela me conhece, mas a casa que habitamos pode abrigar duas pessoas.

Eu prefiro ocupar as salas escuras e reservadas e ali fico longas horas entre os livros, os quadros e a música.

Preciso só do silêncio e o som do violino.

A outra mulher é ruidosa e alegre e por isso requer mais espaço. Para ela ficam a varanda, o sol, o jardim e as grandes janelas. As poucas pessoas que me visitam e com quem converso pensam que eu moro sozinha e os seus inúmeros amigos nem sabem que eu existo. Mas sendo tão diferentes nos respeitamos, e por isso acho que habitaremos a mesma casa ainda por longo tempo. SIMÕES, Maria L. Contos contidos. Belo Horizonte: RHJ, 1996. p. 51.

[...]

Qual a função das *marcas* de concordância no texto?

(Resposta): Estabelecer as relações entre as partes do texto, de modo a garantir a sua compreensão como um todo, ajudando a identificar e recuperar os referentes textuais. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 28, 9º ano) (Grifo nosso).

F18. Complete as orações seguintes *com a forma apropriada* do verbo entre parênteses. Caso haja mais de uma possibilidade, registre também.

a) Campinas ficará sem luz em alguns bairros no fim de semana. (ficar)

b) Os Estados Unidos aguardam a licença da ONU para invadir o país. (aguardar)

c) A maioria das vítimas mora/moram em países pobres. (morar)

d) Um quarto dos funcionários saiu/saíram ferido. (sair)

e) Apenas 1% da água desta cidade é potável. (ser)

[...]

(Respostas): ficará; aguardam; mora/moram; saiu/saíram; é (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 28-29, 9º ano) (Grifo nosso).

F19. Reescreva as frases seguintes *com a forma apropriada* do verbo entre parênteses, *segundo as regras de concordância verbal*.

a) (Sobrar/passado) muitos doces no aniversário de Flávio.

(Resposta): Sobraram muitos doces no aniversário de Flávio.

b) (Sobrar/passado) apenas um doce.

(Resposta): Sobrou apenas um doce.

c) Por causa da tempestade, (faltar/passado) luz na cidade por duas horas.

(Resposta): Por causa da tempestade, faltou luz na cidade por duas horas.

d) Nos EUA, (existir/presente) um carro por pessoa.

(Resposta): Nos EUA, existe um carro por pessoa.

e) (Acontecer/passado) muitos imprevistos durante o dia.

(Resposta): Aconteceram muitos imprevistos durante o dia.

f) Ocorrer/passado) um grande desencontro entre os passageiros no momento do embarque.

(Resposta): Ocorreu um grande desencontro entre os passageiros no momento do embarque.

g) Professores e alunos (formar/futuro) um belo grupo de teatro.

(Resposta): Professores e alunos formarão um belo grupo de teatro.

(SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 29, 9º ano) (Grifo nosso).

F20. Reescreva as orações passando para o plural as palavras destacadas e fazendo, quando necessário, *os ajustes exigidos pela norma-padrão da língua*.

a) Não se confia em **pessoa estranha** que converse com crianças à saída das escolas.

(Resposta): Não se confia em pessoas estranhas que conversem com crianças à saída das escolas.

b) Haverá **solução** mais adequada para a violência crescente em nossa cidade?

(Resposta): Haverá soluções mais adequadas para a violência crescente em nossa cidade?

c) Depois de muita luta, foi o **bandido**, de forma espetacular, capturado pelos agentes federais.

(Resposta): Depois de muita luta, foram os bandidos, de forma espetacular, capturados pelos agentes federais.

d) Já faz um **mês** que a Lei Antissequestro está em discussão nos principais jornais do país.

(Resposta): Já faz uns meses que a Lei Antissequestro está em discussão nos principais jornais do país. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 30, 9º ano) (Grifo nosso).

F21. Reescreva, no caderno, os seguintes trechos *de acordo com a norma-padrão*.

“**Haviam muitos problemas a resolver**”; “**houveram casos** que eu não gostaria de mencionar”; “**fazia dois anos** que eu vinha alertando os dirigentes”; “**já fazem 10 horas** que estamos reunidos e nada se resolveu até agora”.

(Resposta): Havia muitos problemas a resolver; houve casos que eu não gostaria de mencionar; fazia dois anos que eu vinha alertando os dirigentes; já faz 10 horas que estamos reunidos e nada se resolveu até agora. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 30, 9º ano) (Grifo nosso).

No parágrafo inicial da F16, o sujeito enunciador, fazendo uma ligação com o estudo da CN, apresenta a CV como um fenômeno essencial à língua portuguesa. O mesmo processo de essencialização observado em relação às regras de CN ocorre com as regras de CV: é como

se não existisse português sem CV, embora, do ponto de vista do DL, isso seja uma heresia. Apenas no segundo parágrafo o sujeito enunciador passa a relativizar as regras de CV, vinculando-as à norma-padrão. A partir daí, a CV e CN passam a ser vistas como propriedade da norma-padrão e não de todo o português.

Não é de balde que a fala do sujeito enunciador, no segundo parágrafo da F16, circunscreva as regras de concordância verbal ao campo específico da norma-padrão e não ao da gramática de usos da língua: “*Na norma-padrão*, a relação que se estabelece entre o sujeito e o verbo de uma oração é marcada pela concordância verbal”. Ao enfatizar que esse estudo focaliza *a norma-padrão*, o enunciador apresenta-a/compreende-a como *parte* da língua e não como *toda* a língua.

A regra geral de CV tecida na FD gramatical – o verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito – é assentada no pressuposto de uma língua una e invariável, que não se sustenta na realidade da língua em uso, a julgar pela extensa lista de “exceções”, chamada de “regras *especiais* de concordância verbal”, apresentada no material. Em variedades populares do português comumente não há CV, assim como não há CN. A regra seguinte: “o verbo concorda em número e pessoa com seu sujeito” (F16) não faz parte de gramáticas dessas variedades. Logicamente, estamos nos referindo à gramática aqui, não no sentido prescritivo de “conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 1984, p. 31), mas sim no sentido de competência linguística como “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. (POSSENTI, 1984, p. 32). Quem fala uma dada variedade linguística necessariamente domina a sua gramática, no sentido de que segue as regras dessa variedade e não as inventa. Trata-se de um conhecimento linguístico tácito, mobilizado inconscientemente enquanto falamos. De acordo com Possenti (1984, p. 32), “O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico”.

Em variedades populares de português, como a variedade caipira, os falantes dizem “eu falo, você/tu fala, ele fala, nós fala, vocês fala, eles fala”, sem fazer a concordância do verbo com o sujeito, tornando obrigatória a explicitação do sujeito na oração, uma vez que ele não pode ser deduzido a partir da flexão verbal que inexiste, exceto para a primeira pessoa do singular. Estamos diante de uma gramática singular subjacente à variedade caipira e não de uma ausência de gramática. A regra básica de CV não é, pois, uma regra categórica do português, uma vez que está presente em variedades cultas, demarcadas pelo modelo da norma-padrão, mas não em variedades populares, como a caipira. Não estamos diante de

variedades com gramáticas, opondo-se a variedades sem gramáticas, mas sim diante de variedades com gramáticas diferentes. Contrariamente à visão unidimensional do SU do DG, para o SU do DL, se uma língua é várias línguas, então, várias são suas gramáticas.

Em F17, ao explorar o texto “A hóspede”, o enunciador se refere a “marcas” e não a “regras” de concordância. Ao que parece, o termo “marcas de concordância” corresponde a uma postura descritiva, ao passo que o termo “regras de concordância” é próprio da postura prescritiva cultivada pelo DG. Não apenas o uso do termo “marcas”, mas também o emprego de um texto e não de frases isoladas e/ou criadas artificialmente para servir à regra gramatical discrepam do *script* seguido pelo material aqui analisado. Nessa formulação, podemos ver um exercício que aborda a concordância verbal e nominal como um recurso coesivo importante na construção do texto, transcendendo o nível frasal tão característico nas chamadas gramáticas normativas. É uma formulação rara em meio a muitas (F18, F19, F20 e F21) que se pautam pelas frases “ideais” para exemplificar as regras:

Analise o texto abaixo e responda às perguntas que seguem: (F17)

Complete as orações seguintes com a forma apropriada do verbo entre parênteses. Caso haja mais de uma possibilidade, registre também. (F18)

Reescreva as frases seguintes com a forma apropriada do verbo entre parênteses, segundo as regras de concordância verbal. (F19)

*Reescreva as orações passando para o plural as palavras destacadas e fazendo, quando necessário, os ajustes **exigidos** pela norma-padrão da língua. (F20)*

Reescreva, no caderno, os seguintes trechos de acordo com a norma-padrão. (F21)

Nessa sequência, somente F20 apresenta um tom mais veemente: “os ajustes *exigidos* pela norma-padrão da língua”; as demais apresentam, com pouca variância, um tom menos peremptório, empregando o termo “forma apropriada” em vez de “forma correta”. O termo “ajustes *exigidos*” aparenta ser uma espécie de retorno do recusado do DG, pois, nessa rede de formulações, o sujeito tenta enunciar com cautela/eufemizar o enunciado da ordem gramatical que impõe a obediência estrita às regras de concordância, provavelmente, sob a pressão do DL.

Entre F18 e F19 e F20 e F21, há uma mudança sutil que poderia passar despercebida: a absolutização ou a relativização da CV. Em F18 e F19, as regras de concordância verbal são tomadas como regras categóricas do português. Por isso, as atividades de reescrita das frases devem ser feitas “segundo as regras de concordância verbal” (F19), como se fossem regras essenciais do português. Já em F20 e F21, o enunciador vincula a CV ao domínio da norma-

padrão, ou seja, ele restringe o escopo da regra que deixa de ser uma regra categórica para ser uma regra variável. Torna-se obrigatória àqueles que desejam falar/escrever “de acordo com a norma-padrão” (F21), Isso pode ser considerado como um recuo do DG dentro de um dos temas mais caros a ele, algo que somente a pressão do Outro poderia forçá-lo a fazer.

Na F22, retirada da apostila do 8º. ano, a formulação sobre concordância verbal, diferentemente da rede F16-F21, surge fora do contexto de estudo da CV. F22 é uma sequência de exercícios sobre adjuntos adnominais.

F22. Leia esta tira do Hagar e responda ao que se pede:

Hagar: A Helga fez estas roscas de dieta. Estão uma delícia!

Helga: Epa! Não *será* de dieta, se você comer todas!

BROWNE, Dik. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 1997.

a) Qual a intenção de Hagar ao afirmar, com ênfase, que “as roscas estão uma delícia”?

(Resposta): Ainda que as roscas sejam de dieta, para ele continuam deliciosas, pois servem como comida.

b) Por que Helga diz enfaticamente (observe as expressões dela) que as roscas podem não ser mais de dieta?

(Resposta): Para enfatizar que as roscas deixam de ser de dieta se forem comidas em excesso.

c) Que elemento é responsável pelo toque de humor na tira?

(Resposta): A brincadeira com a expressão de dieta, pois pelo contexto das histórias com esse personagem, sabemos que ele nunca faz dieta e adora comer.

d) A expressão de dieta pode ser substituída por uma palavra de igual valor semântico? Que palavra é essa? A que classe de palavra ela pertence?

(Resposta): Sim. Dietética. É um adjetivo.

e) Leia esta fala de Helga:

Não *será* de dieta, se você comer TODAS!

- A que a expressão “Não será de dieta” está se referindo?

(Resposta: À palavra roscas).

- Esse referente está no singular ou no plural?

(Resposta: está no plural).

- Então, para que essa fala de Helga esteja conforme a norma-padrão de linguagem, está faltando o quê?

(Resposta: A concordância).

- Nos quadrinhos, pode ser usada a linguagem coloquial e, nela, muitas vezes, não ocorre a concordância verbal adequada segundo a norma-padrão. Então, reescreva essa fala fazendo a alteração:

(Resposta): - Não *serão* de dieta, se você comer TODAS! (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 10-11, 8º ano).

As questões *a*, *b* e *c* exploram sentidos em torno do humor criado no texto. As questões *d* e *e* exploram recursos gramaticais, porém tendo em vista que a tira de Hagar foi utilizada com o propósito de introduzir o estudo gramatical sobre adjuntos adnominais, os

questionamentos presentes no exercício e a respeito da falta de concordância percebida em uma das falas de Helga soam como uma forma transmutada de correção dessa fala. Os dois últimos enunciados da questão e mostram uma justificativa inconsistente por parte do sujeito enunciador, pois ao mesmo tempo em que defende a ideia de que “nos quadrinhos, *pode ser usada a linguagem coloquial* e, nela, muitas vezes, não ocorre a concordância verbal *adequada segundo a norma-padrão*”, ele solicita ao aluno que *reescreva* a fala fazendo a *alteração*. “Reescrever” e “fazer a alteração” recebem o sentido de “corrigir” via interdiscurso. O sujeito enunciador parece desconhecer ou ignorar o fato de que, dependendo da caracterização do personagem, uma fala coloquial é muito mais adequada que a padrão, porém a ideologia gramatical das correções vigora ao ponto de ele enxergar um “erro” na fala de Helga e planejar uma argumentação contradizente para corrigi-la, desconsiderando o gênero e contexto de uso perfeitamente adequados à presença daquela forma.

A rede de formulações a seguir, F23 a F28, é oriunda de contextos sobre questões gramaticais diversificadas presentes nas apostilas do 6º. ao 9º. ano:

F23. Não se usa a vírgula

O uso da vírgula *obedece*, entre outras, à seguinte restrição: não se deve empregá-la entre sujeito (o ser de quem se informa algo) e predicado (a informação propriamente dita). Logo, em “O seu namorado, vai ficar um gato”, a pontuação correta é: O seu namorado vai ficar um gato. Sujeito = O seu namorado / Predicado = vai ficar um gato. (SAB-RPU, 2008, vol. 1, p. 11, 8º ano) (Grifo nosso).

F24. Escrevam os textos e revisem-nos.

(Instrução dada no livro do professor): Relacionar essa atividade com a leitura da entrevista (José Simão) e a produção de texto. O objetivo é usar a língua portuguesa em situações concretas e efetivas, tanto do ponto de vista oral quanto escrito. Criar situações que possibilitem aos alunos sentirem a necessidade de *obedecer* às convenções sociais da ortografia, como a publicação de textos reais em revistas e jornais de circulação na escola. Por isso, é interessante desenvolver a criação da revista. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 9-10, 7º ano) (Grifo nosso).

F25. Para ser caracterizado como texto de opinião, o texto tem de cumprir algumas condições. Para isso, preencha a tabela da página seguinte antes de ler a sua produção aos seus colegas e professor. Caso algum item não tenha sido cumprido, reescreva o texto tomando os cuidados necessários.

[...]

O texto *atende* às regras da norma-padrão? (Ortografia, acentuação, colocação pronominal) (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 35, 8º ano) (Grifo nosso).

F26. No texto literário, o autor pode *transgredir* as regras gramaticais e de escrita padrão, se quiser causar um efeito estético. O texto literário tem como objetivo trabalhar os diferentes elementos da língua para criar belos efeitos estéticos. Em relação à linguagem, responda:

- a) O texto revela preocupação com a emotividade e expressividade (subjetividade) ou com a precisão das informações (objetividade)? (Resposta: Subjetividade).

[...]

Neste trecho do conto, a repetição de palavras é expressiva, ou seja, serve como recurso para apresentar uma ideia. Que ideia é essa?

“eu via o jogador no asfalto que eu pisava, via o jogador no bico do meu sapato no portão da escola no tronco da árvore na saia das meninas no rosto dos meninos, via o jogador no caderno no pó do giz e no quadro-negro...”

(Resposta): A repetição sugere como a menina estava atordoada com a visão do menino, como aquela sensação desconhecida que o menino despertava mexia com os seus sentidos.

Reescreva o trecho acima eliminando as repetições e acrescentando vírgula, conforme as regras gramaticais:

(Resposta): [...] eu via o jogador no asfalto que eu pisava, no bico do meu sapato, no portão da escola, no tronco da árvore, na saia xadrez das meninas, no rosto dos meninos, no caderno, no pó do giz e no quadro-negro.

Qual foi a mudança com a *eliminação das repetições* e o acréscimo das vírgulas?

(Resposta): O texto se tornou mais objetivo e a escrita perdeu o seu caráter literário. (SAB-RPU, 2008, vol. 3, p. 38 e 40, 7º ano) (Grifo nosso).

F27. Feito esse rascunho, no caderno, elabore o texto na forma de um diário:

Diário é um registro de sentimentos e experiências. Geralmente é escrito todos os dias, mas relata apenas os fatos mais marcantes que aconteceram naquele dia.

[...]

Agora, releia seu texto, conferindo os seguintes itens:

- Usei a forma tradicional de escrita de um diário? Coloquei data?
- Expressei de modo claro os fatos acontecidos e os sentimentos?
- As frases estão *bem escritas* e sem *erros* de ortografia?
- Planejei algo para o futuro, conforme pedido na proposta?

(SAB-RPU, 2008, vol. 2, p. 27, 6º ano) (Grifo nosso).

F28. Escreva um pequeno conto sobre algo que aconteceu de especial este ano.

Pode ser:

- algo que você tenha aprendido com alguém;
- uma situação que tenha mudado a sua vida;
- um momento marcante.

(Orientação dada ao professor): Verificar se os alunos utilizaram *corretamente* a pontuação e os marcos gráficos do discurso direto e indireto. (SAB-RPU, 2008, vol. 4, p. 20, 7º ano) (Grifo nosso).

Os signos de pertencimento cristalizados na FD gramatical ocorrem nessa rede de formulações, salvo em F25, cuja nuance reflete a presença do Outro:

F23 – *obedecer*;

F24 – *obedecer*;

F25 – *atender*;

F26 – *eliminar*;

F27 – *bem escrito, erros*;

F28 – *corretamente*.

Os contextos dessas formulações são, em sua maioria, atividades de produção e revisão. O discurso gramatical tende a dominar as cenas enunciativas em que a língua escrita prevalece. “Obedecer” figura como o enunciado-rei nas formulações 23 e 24, sua forma suavizada encontra-se em F25 – atender – imposta pela polêmica. Já o enunciado “eliminar”, presente na F26, também possui a versão abrandada “suprimir” (conforme F18, seção 4.2.2) que não ocorre nessa formulação provavelmente porque a atividade gira em torno da inusitada “correção” de um trecho de um texto literário⁶⁶ que “transgrediu” as regras gramaticais ao repetir palavras e não fazer uso das vírgulas. O exercício proposto em F26 constitui uma violação do fazer artístico: o conto de Ana Miranda figura na seção “Estação Leitura”, uma seção da apostila que não visa à exploração de aspectos gramaticais e sim à leitura/significação de variados gêneros textuais. Contudo, o ímpeto de corrigir do DG não se contém nem mesmo diante do texto literário que, deliberadamente, desacata os mandamentos gramaticais em busca de efeitos estéticos.

Já em F27, o sujeito enunciator inquire do aluno se as “frases estão *bem escritas*”, não se sabe ao certo o que exatamente “bem escritas” significaria para um aluno do 6º. ano, porém na memória discursiva do enunciator não há dúvidas de que “bem escrito” remete à “correção gramatical” das frases, segundo a norma-padrão, até porque o signo de pertencimento “erros” se presentifica no mesmo enunciado: “*As frases estão bem escritas e sem erros de ortografia?*”. É comum, em atividades de produção textual, o emprego de conceitos da linguística textual como: coerente, claro, coeso entre outros que fazem menção aos fatores de textualidade. “Bem” é um adjetivo que recebe seus sentidos diretamente da FD gramatical e não remete aos fatores de textualidade, mas a um juízo de valor sobre o uso da norma linguística.

⁶⁶ Segue um trecho do conto “O primeiro amor” de Ana Miranda:

[...] eu via o jogador no asfalto que eu pisava, via o jogador no bico do meu sapato no portão da escola no tronco da árvore na saia xadrez das meninas no rosto dos meninos, via jogador no caderno pó do giz e no quadro-negro pá pá pá fazia fantasias eu via o jogador jogando uma partida eu no meio da multidão e ele parava no meio o jogo e olhava para mim e ele estava numa festa no clube e passava ao meu lado tão perto de mim que eu sentia o calor da sua pele e ele não me via, ele passava perto de mim e sorria para mim, ele tirava para dançar ele dançava ele casava comigo ele vinha ser professor na minha escola ele batia o carro no nosso e me levava no colo até o hospital, ele me chamava para fugir no seu barco à vela ele tinha um avião e pilotava e jogava milhares de rosas sobre a minha casa ele batia na janela do meu quarto ele me beijava os lábios ele me beijava os lábios, ele me levava ao cinema e segurava minha mão ele passava na frente da minha varanda e olhava ele vinha de noite namorar ele me pedia em casamento ele mergulhava comigo nas águas do lago ele me dava um filho ele me beijava os lábios segurava minha mão me levava a voar sobre os telhados, passei dias e dias assim pensando nele sem um estante de descanso achei que estava ficando louca, mas adora me sentir assim, sem prestar atenção nas aulas, sentindo beijos em meus lábios eu lia os jornais inteiros em busca de uma notícia e só queria ir ao clube ao clube e ia à quadra vazia e escura e ele não estava mais lá, e em lugar nenhum, e ninguém sabia dizer quem tinha treinado na quadra na noite do domingo ele nunca se apagava de minha memória pá pá pá e tantos anos se passaram e nunca o esqueci nem deixei de senti o que ele me fez sentir, pela primeira vez, o amor. (SAB-RPU, 2008, p. 37, vol. 3, 7º ano).

A formulação 28 apresenta o uso do signo “corretamente” no discurso ao professor sem o uso de aspas ou quaisquer outras marcações que indiquem uma postura de cautela em relação ao Outro, num momento de enunciação restrita do DG em que o sujeito não se encontra em situação fronteira.

A análise da seção 4.3.1 mostrou que a enunciação realizada no conjunto das apostilas do SAB-RPU acerca da CV, CN e pontuação pende majoritariamente para a posição gramatical, certamente em razão do tema identificado com o DG. As poucas hesitações observadas ocorreram na rede F7-F15, sob a influência do tema variação linguística que ocorreu transversalmente nessa rede. No geral, as redes de formulações analisadas nesta seção, ainda que em menor grau do que na seção 4.2.1, constituem-se em redes de formulações heterogêneas, afetadas pela polêmica entre o DL e o DG. Da leitura do conjunto das formulações é possível inferir que a voz que fala nesse material é a de um enunciador, incomodado com a presença do DL, sem, contudo, aderir a ele. Por vezes, se apropria de termos do DL e os emprega numa relação de sinonímia com termos mais duros do DG. Com essa estratégia, consegue, de certa forma, abrandar o DG.

4.3.2 Formulações do SEP-RPA

Nesta seção, analisaremos redes de formulações coletadas em apostilas do SEP-RPA. Como na seção 4.3.1, iniciamos com formulações acerca da CN, presentes no volume 2 da apostila do 8º. ano:

F1. Concordância nominal

Leia esta tira:

NÍQUEL NÁUSEA: “UUUHH” “ESSA GAROTA FICOU METIDA DEPOIS QUE FOI CAPA!

(GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. Tédio no chiqueiro. São Paulo: Devir, 2006. p. 6).

[...]

Retome a fala do Níquel Náusea: “Essa garota ficou metida depois que foi capa!” e observe a relação entre o substantivo “garota” e o adjetivo “metida”.

a) Se, em lugar de “garota”, fosse usado o substantivo garoto, como ficaria esse adjetivo? (Resposta): O adjetivo ficaria no masculino singular: metido.

b) E se, em lugar de “garota”, fosse usado “garotas”? Qual seria a forma do adjetivo? (Resposta): O adjetivo ficaria no feminino plural: metidas.

Seguindo esse mesmo raciocínio, estabeleça a relação entre os substantivos e os adjetivos presentes neste quadro. (Palavras dispostas no quadro: cético; homem; madeira; comburida; filhotes; figuras; imotas; guaxos). (Respostas: homem cético; madeira comburida; filhotes guaxos; figuras imotas). A essa relação entre um substantivo (ou pronomes substantivos) e as palavras que se ligam a ele para

caracterizá-lo (adjetivos, pronomes adjetivos, numerais, artigos) dá-se o nome de concordância nominal.
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 55-56, 8º ano) (Grifo nosso).

F2. (Comentário no manual do professor a respeito da atividade do quadro): Ao fazer essa atividade, *é possível mostrar aos alunos que, mesmo sem conhecerem o significado dos adjetivos apresentados, pode-se relacioná-los aos substantivos, considerando seu gênero (masculino/feminino) e seu número (singular/plural).* (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 56, 8º ano) (Grifo nosso).

F3. *Considere as informações que você já tem sobre a relação entre substantivos e palavras usadas para caracterizá-los e elabore a regra geral de concordância entre esses termos. Apresente quatro exemplos que ilustrem as regras.*
(Sugestão/resposta): O adjetivo, o pronome adjetivo, o artigo e o numeral concordam em gênero e número com o substantivo a que se referem. *Espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer que a regra geral de concordância é que o adjetivo ou outra palavra usada para caracterizar o substantivo (artigo, numeral ou pronome adjetivo) concordam em gênero e número com o substantivo ao qual se referem.* (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 57, 8º ano) (Grifo nosso).

F4. Nas frases a seguir, flexione o adjetivo (ou outros termos usados para caracterizar) para concordar com o substantivo a que se refere.

- a) Com mãos (trêmulo), folheou as páginas (amarelado) do (velho) álbum de família.
- b) A água (revolto) não permitia que as (precário) embarcações seguissem viagem.
- c) (quinhentos) fatias de bolo foram encomendadas às docesiras.
- d) Empresários (bem-sucedido) da região deram (pequeno) porções de alimento à população (faminto).
- e) (aquele) pessoas (enfurecido) atacaram os animais (indefeso).

(Respostas): trêmulas; amareladas; velho; revolta; precárias; quinhentas; bem-sucedidos; pequenas; faminta; aquelas; enfurecidas; indefesos. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 57, 8º ano).

F5. *Essa regra que você estabeleceu é válida quando um adjetivo* (ou outros termos caracterizadores) se refere a um único substantivo (ou pronome substantivo equivalente). A seguir, você conhecerá outras regras de concordância nominal com mais de um substantivo. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 57, 8º ano) (Grifo nosso).

F6. (Súmula das regras de casos de concordância nominal com mais de um substantivo e outros casos de concordância nominal):

- Adjetivo anteposto a dois ou mais substantivos concorda com o mais próximo.[...]
- Adjetivo posposto a dois ou mais substantivos pode concordar com o mais próximo.[...]
- Se os substantivos forem de gêneros diferentes, fica no masculino plural.[...]
- Quando os substantivos tiverem gêneros iguais, mantém esse gênero no plural.[...]
- Quando os substantivos tiverem gêneros diferentes, vai para o plural.[...]
- Expressões formadas pelo verbo ser + adjetivo [...] o adjetivo fica no masculino singular se o substantivo não vier acompanhado de nenhum termo modificador [...]
- As palavras *obrigado, mesmo, próprio e anexo* concordam com o nome a que se referem. [...]
- As palavras *meio, caro, barato e bastante* – quando atuam como adjetivos – concordam com o substantivo a que se referem. [...] (SEP-RPA, 2012, p. 57-61, vol. 2, 8º ano).

F7. Em qual das alternativas a seguir a concordância é feita *conforme a norma-padrão*?

O professor considerou certos a resposta do aluno e a explicação dada.

Encontrei vazia a sala de refeições e o escritório. x

Foi muito criticado pelos jornais a reedição da obra.

Foram bastante elogiadas pelos integrantes da banca a participação do candidato e seu desempenho. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 59, 8º ano) (Grifo nosso).

F8. Reescreva as três orações não assinaladas da questão anterior, *adequando-as à norma-padrão de concordância nominal*.

(Respostas):

O professor considerou certas as respostas do aluno e a explicação dada.

Foi muito criticada pelos jornais a reedição da obra.

Foi bastante elogiada pelos integrantes da banca a participação do candidato e seu desempenho.

Foram bastante elogiados pelos integrantes da banca a participação do candidato e seu desempenho. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 59, 8º ano) (Grifo nosso).

F9. Leia o texto da placa:

“SRS. CLIENTES:

CONFORME RESOLUÇÃO

ESTADUAL SAA DE

01/04/94 – CAP. II – ART. 5:

É PROIBIDA A PERMANÊNCIA DE CÃES, GATOS, POMBAS E DE OUTROS ANIMAIS ESTRANHOS NO ESTABELECIMENTO”.

A concordância nominal em “É proibida a permanência de cães, gatos [...]” está ou não *adequada à norma-padrão*? Explique como se deu essa concordância.

(Resposta): Sim, a concordância está *adequada à norma-padrão*. Como o substantivo “permanência” foi modificado pela presença do artigo definido “a”, o adjetivo passou a concordar com esse substantivo (“proibida”). (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 60, 8º ano) (Grifo nosso).

F10. Complete com a forma *adequada*.

a) Água é.....para hidratar a pele. (bom/boa)

b) Esta água é.....para hidratar a pele. (bom/boa)

c) Maçã épara o lanche. (boa/bom)

d) Paciência é com crianças. (necessário/necessária)

e) A paciência é para fazer tricô. (necessária/necessário)

f) É muita fé. (necessária/necessário)

g) É a ação urgente dos pais. (necessário/necessária)

h) É entrada de crianças. (permitido/permitida)

i) Não é a entrada de animais. (permitido/permitida)

(Respostas): bom; boa; bom; necessário; necessária; necessária; necessária; permitido; permitida. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 60-61, 8º ano) (Grifo nosso).

F11. Complete com a forma *adequada*.

a) Tenho razões para agir desse modo. (bastante/bastantes)

b) Contaram novidades às amigas. (bastante/bastantes)

c) As mães estavam preocupadas com o atraso dos filhos. (bastante/bastantes)

d) O arranjo tinha rosas vermelhas. (bastante/bastantes)

e) Ela passou mal e ficou tonta. (meio/meia)

- f) As aulas terminaram ao meio-dia e (meio/meia)
- g) A porta ficou aberta. (meio/meia)
- h) Sentou e pediu porção de batata frita. (meio/meia)
- i) Estas cadeiras custaram (caro/caras)
- j) Estas cadeiras são (caro/caras)
- k) Os ingressos custaram (barato/baratos)

(Respostas: bastantes; bastantes; bastante; bastantes; meio; meia; meio; meia; caro; caras; barato). (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 62, 8º ano) (Grifo nosso).

A rede de formulações F1 a F11, no que tange ao posicionamento discursivo do sujeito enunciador, é inteiramente dominada pelo DG. Nesse aspecto, os estudos da CN no SEP-RPA e SAB-RPU se assemelham. Eles diferem na abordagem do tema: enquanto o material didático do SAB-RPU começa com uma explicação gramatical sobre o fenômeno da concordância em geral e sobre a CN especificamente e depois apresenta exemplos e exercícios, o material didático do SEP-RPA usa procedimento indutivo, apresentando exemplos e exercícios (F1 a F5) para que os alunos infiram a regra básica de CN. Essa diferença de abordagem pode ser um reflexo das imagens que o SAB e o SEP fazem de seus alunos. Certamente, o SEP, um sistema de ensino adotado em escolas particulares, projeta uma imagem do aluno como sendo capaz de deduzir uma regra a partir da observação de exemplos, ao passo que o SAB, um sistema de ensino voltado para a escola pública, vincula à imagem do aluno déficit cultural, cognitivo e linguístico, o que desemboca na crença de que ele é incapaz de formular uma regra a partir do que observa.

No material da escola particular, os comandos usados para explorar a CN ao longo da rede F1-F5 induzem o aluno a analisar e refletir sobre a língua em uso, uma vez que o ponto de partida é uma tira do Níquel Náusea, postura não vista no material da escola pública:

- *Retome a fala* do Níquel Náusea: “Essa garota ficou metida depois que foi capa!” e *observe* a relação entre o substantivo “garota” e o adjetivo “metida”. (F1);

- *Seguindo esse mesmo raciocínio, estabeleça* a relação entre os substantivos e os adjetivos presentes neste quadro. (F1);

- Ao fazer essa atividade, *é possível mostrar aos alunos que, mesmo sem conhecerem o significado dos adjetivos apresentados, pode-se relacioná-los aos substantivos*. (F2);

- *Considere* as informações que você já tem sobre a relação entre substantivos e palavras usadas para caracterizá-los e *elabore a regra geral de concordância entre esses termos*. (F3);

- *Espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer que a regra geral de concordância [...]*. (F3);

- Essa regra que *você estabeleceu* é válida quando um adjetivo (ou outros termos caracterizadores) se refere a um único substantivo (ou pronome substantivo equivalente). (F5).

Enquanto o SAB-RPU forneceu diretamente a regra geral de concordância aos alunos, esperando que eles passivamente a assimilassem (conforme F1, seção 4.3.1), o SEP-RPA fez o caminho contrário não fornecendo de antemão a regra, mas esperando que os alunos a deduzissem através de suas próprias observações e a formulassem eles mesmos: “elabore a regra geral de concordância entre esses termos”. (F3); “Essa regra que você estabeleceu” (F5). Não se trata aqui de analisar as possíveis virtudes de um ou de outro material, e sim, de mostrar que, provavelmente, foi o jogo de imagens projetadas sobre os alunos (PÊCHEUX, [1969] 1997) que determinou a diferença de metodologia no tratamento da CN.

Contudo, a presença dessa tira no material é episódica. Ainda em F1, o enunciador retorna à velha prática do DG que é a de abordar os pontos gramaticais por meio de palavras e frases isoladas do contexto real de uso. Em se tratando da CN, o enunciador fornece uma lista de substantivos e adjetivos para que os alunos os relacionem:

- Seguindo esse mesmo raciocínio, estabeleça a relação entre os substantivos e os adjetivos presentes neste quadro. (Palavras dispostas no quadro: cético; homem; madeira; comburida; filhotes; figuras; imotas; guaxos). (Respostas: homem cético; madeira comburida; filhotes guaxos; figuras imotas). A essa relação entre um substantivo (ou pronomes substantivos) e as palavras que se ligam a ele para caracterizá-lo (adjetivos, pronomes adjetivos, numerais, artigos) dá-se o nome de concordância nominal. (F1).

Em F4, o DG se patenteia em sua melhor forma por meio de um exercício que explora a CN através das frases isoladas e criadas para o encaixe perfeito das regras: “Nas frases a seguir, flexione o adjetivo (ou outros termos usados para caracterizar) para concordar com o substantivo a que se refere”. Além do recurso às frases isoladas, também a absolutização da CN é uma marca registrada do DG genuíno (não afetado pelo DL). Quando o fantasma do Outro assombra o DG, aqueles que falam interpelados por ele costumam relativizar o alcance das regras para a norma-padrão.

Na F6, o enunciador reassume sua postura de “bom sujeito” do DG e passa a elencar as regras especiais de CN como se fossem regras categóricas da língua portuguesa e não como regras relativas à norma-padrão. Todavia, na F7, percebemos uma certa interferência do interdiscurso, pois o sujeito enunciador relativiza o escopo das regras de CN ao domínio da norma-padrão. Essa relativização se repete em F8 e F9 que explicitam o termo “norma-padrão” e F10 e F11 que o trazem implicitamente:

- Reescreva as três orações não assinaladas da questão anterior, *adequando-as à norma-padrão de concordância nominal*. (F8)
- A concordância nominal em “É proibida a permanência de cães, gatos [...]” está ou não *adequada à norma-padrão*? (F9)
- (Resposta): Sim, a concordância está *adequada à norma-padrão*. (F9)
- Complete com a forma *adequada*. (F10)
- Complete com a forma *adequada*. (F11)

As sequências de exercícios dessa rede apresentam comandos que parafraseiam eufemisticamente o enunciado-rei: “Corrija os erros de concordância nominal”. Afetado pelo DL, o enunciado-rei se apresenta como: “complete/reescreva com a forma adequada segundo a norma-padrão”. O termo “norma-padrão” está presente em todas as formulações dessa rede, até mesmo quando ocultado (F10 e F11). As complementações “segundo a norma-padrão”, “de acordo com a norma-padrão”, “à norma-padrão” se encaixam perfeitamente nesses enunciados e são evocados no lugar deixado vazio. Os comandos de F10 e F11 poderiam ser: “Complete com a forma adequada segundo a norma-padrão”, ou “Complete com a forma adequada de acordo com a norma-padrão”, ou “Complete com a forma adequada à norma-padrão”. No DG aí estabelecido, a expressão “forma adequada” impõe o complemento “à norma-padrão” e veta normas não padrão do português. Em nenhum caso analisado neste *corpus* houve comandos para o aluno utilizar o termo “adequado/a” para se referir a usos tidos como não padrão.

Além da relativização do alcance da CN, também o uso do termo “adequado” indicia o mal-estar do enunciador na vizinhança com o DL na esfera do ensino de língua portuguesa. Se “correto” é o termo que identifica o DG, “adequado” é o que identifica o DL. Quem ordena a “correção” acredita na língua una, homogênea e invariável, ao passo que quem ordena a “adequação” acredita na língua múltipla, heterogênea e variável. Não existe adequação em absoluto, a adequação sempre é relativa a alguma situação de interação, a algum gênero, etc. O termo está intimamente relacionado à noção de competência comunicativa que postula a capacidade que temos de adequar circunstancialmente a linguagem.

Assim, as formulações de F7 a F11 são produzidas no escopo da polêmica entre a FD gramatical e a FD linguística. Sujeitos interpelados pelo DG costumam recorrer ao termo “adequado” para evitar o uso de “correta”, uma forma que se tornou “maldita” quando o DG passou a dividir seu campo com o DL. Contudo, no quadro da semântica do DG, o termo

“adequado” se torna um simulacro, uma vez que seu complemento é sempre o mesmo: adequado *à norma-padrão*. O caráter camaleônico do termo “adequado” (que é o de mudar conforme o contexto de uso da língua) se perde totalmente. Ainda a modo de amaciar o tom peremptório do DG, o enunciador recorre ao termo “reescreva” que equivale, no sítio semântico da FD gramatical, a “corrija”. Os termos “correto” e “corrigir” se tornaram praticamente um interdito no campo das Letras depois que ele viu surgir o DL, mas não desapareceram.

As formulações seguintes foram coletadas no volume 1 da apostila do 8º. ano. São exercícios avulsos de CN em uma unidade de estudo cujos temas são a coerência textual (F12) e o gênero resenha (F13):

F12. Leia, a seguir, o texto de uma embolada, gênero típico do nosso folclore, que se constitui em um canto marcado pelo ritmo do pandeiro.

Oi, lá vinha pelo rio uma pedra boiando
Em riba dessa pedra 3 navegador
Um deles era cego nada enxergando
Outro não tinha braço pois o trem cortou

Mas deles o sem vergonha era o terceiro
Pois estava nuzinho como Deus criou
E eis que adiante o cego num berreiro
Olhando para o fundo um tostão gritou

Então ouvindo aquilo o tal que era aleijado
Passando a mão no fundo o níquel apanhou
E o tal que estava nu tendo o tostão tomado
Mais do que ligeirinho no bolso guardou!
(ANDRADE, Eurico. A embolada)

- a) Releia os dois primeiros versos.
Oi, lá vinha pelo rio uma pedra boiando
Em riba dessa pedra 3 navegador

- Pelo contexto em que a palavra está sendo usada, explique o significado da expressão “em riba de”. (Resposta: O significado dessa expressão popular é *em cima de*).

- Observe a concordância da palavra “navegador” no segundo verso. O que justifica a opção desse uso?
(Resposta: É um texto de caráter popular, informal e muitas vezes os versos da embolada são feitos na hora. Também é possível considerar que esse uso decorre do fato de se querer manter sete sílabas poéticas em cada verso, se fosse feita a flexão no plural, o verso passaria a ter oito sílabas poéticas).

- b) Percebe-se, nesse texto, que as *incoerências* nele apresentadas são intencionais e, nesse caso, por terem uma função específica (relacionada ao gênero textual)

elas se justificam. Porém, se considerássemos esse texto de forma restrita, sem relacioná-lo ao gênero textual, ele seria considerado *coerente ou não*? Justifique sua resposta. (Resposta: Nesse caso, ele seria incoerente, pois apresenta situações que confrontam o senso comum: o cego vê, o que não tem braço passa a mão no fundo do rio e o que está nu coloca a moeda no bolso). (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 31-32, 8º ano) (Grifo nosso).

F13. Releia este trecho:

[...] Alice chega até a pensar em muitas coisas sobre sua vida enquanto cai, muitas coisas mesmo, é muito *engraçado* essa passagem do livro.

Nessa passagem, há uma concordância (“engraçado”) considerada imprópria, segundo a norma-padrão.

a) *Qual seria a concordância considerada adequada conforme essa norma?* (Resposta: [...] é muito engraçada essa passagem do livro).

b) Em sua opinião, o que levou o autor do texto a escrever “engraçado”? (Resposta: Provavelmente, ele fez a concordância com a palavra “livro” e não com “passagem”). Levar os alunos a perceber que o núcleo do sujeito “essa passagem do livro” é “passagem” e que “do livro” é adjunto adnominal. (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 54, 8º ano) (Grifo nosso).

Em F12, o enunciador assume que a locução nominal “3 navegador” sem flexão do nome é intencional em função do gênero embolada, a julgar pela pergunta que endereça aos alunos (“O que justifica a opção desse uso?”), em que o termo “opção” é explicitado na superfície linguística. Na resposta, todas as justificativas para o uso de “3 navegador” giram em torno do gênero embolada que nos parece ser apenas uma visão parcial da ocorrência desse SN sem CN.

A primeira justificativa a correlaciona ao caráter popular, informal e de improvisação (“são feitos na hora”) do gênero; contudo, em nenhum momento, a embolada é apresentada como um gênero que, comumente, nasce na oralidade, entre pessoas de ascendência rural e pouca escolaridade, entre as quais a variedade linguística que falam não apresenta o fenômeno da CN e CV. A embolada é um gênero da literatura oral e como tal recende a linguagem popular de seus criadores. Nesse sentido, o emprego da forma “3 navegador” pode ser a emergência inconsciente dos hábitos de fala do poeta e não uma *opção* dele. Ademais, a justificativa de que “são feitos na hora”, de que são versos improvisados, pode significar que eles não são cuidados, ou seja, são relaxados com relação à norma-padrão. E, nesse gênero da literatura oral, o não monitoramento da linguagem pode oportunizar a emergência automática da gramática internalizada do falante de português popular em que as regras de CN e CV podem não estar presentes.

A segunda justificativa sugerida na resposta se apoia em um aspecto formal do gênero embolada – a metrificação. Em benefício da manutenção de sete sílabas em todos os versos, o poeta, segundo leitura do enunciador que fala em F12, teria sacrificado a flexão de

“navegador”. Essa intencionalidade aparece explicitada no verbo “querer” (“se querer manter sete sílabas poéticas”); se optasse pela correção gramatical (“se fosse feita a flexão no plural”), o ritmo da embolada, que é um gênero cantado, ficaria comprometido. Contudo, essa justificativa não se sustenta, pois, na metrificação, conta-se até a última sílaba tônica do verso e a flexão de “navegador”, como “navegadores”, não alteraria o número de sílabas poéticas, uma vez que a sílaba “-res” seria uma sílaba átona, não contada para efeito de metrificação.

A principal pista de que o sujeito enunciador vê, nesse verso, um “erro” e não somente uma “opção de uso”, como ele defende, é que o texto consta como um exercício de análise sobre gênero e coerência textual e não sobre CN ou variedades linguísticas. No exercício seguinte (b), o enunciador retoma a questão da coerência. Vale esclarecer que o enunciador, ao tratar da coerência⁶⁷, está pensando na relação do que o texto diz com o conhecimento de mundo (senso comum) dos leitores. A resposta sugerida é a de que, se o texto não fosse uma embolada, ele “seria incoerente, pois apresenta situações que confrontam o senso comum: o cego vê, o que não tem braço passa a mão no fundo do rio e o que está nu coloca a moeda no bolso”. Mas, como se trata do gênero embolada, a imagem do mundo às avessas é permitida.

Na F13, o enunciador, sintonizado com o DG, é bastante direto ao apontar que há “inadequação” de uso linguístico: “Nessa passagem, há uma concordância (“engraçado”) considerada *imprópria*, segundo a norma-padrão”. Apesar de haver algumas similaridades no contexto discursivo de ambas as formulações, a mudança de postura do sujeito levou-o a enunciar de modo diferente em F12 e F13, interpretando o desvio de CN em F12 como “opção de uso” e o desvio de F13, como “concordância *imprópria*”.

F12 e F13 apresentam semelhanças nestes quesitos: apresentam desvio da regra de CN (apenas uma ocorrência em cada uma delas); estão fora de um contexto de estudo específico de CN. Porém, o gênero é diferente: em F12 o gênero em pauta é uma embolada e em F13, uma resenha. Essa diferença de gênero não permite ao enunciador condescender com o desvio de CN em F13, pois a resenha é um gênero escrito que, convencionalmente, deve seguir a norma-padrão. Talvez, por isso, tenha apontado a forma “engraçado” como uma “concordância *imprópria*, segundo a norma-padrão”. Incomplacente com a *impropriedade*

⁶⁷ Empregamos o termo “coerência” no sentido que lhe é dado por Maingueneau (1997, p. 21): “Para que um texto se diga coerente deve estar relacionado com uma intenção global, com uma finalidade ‘elocutória’ ligada a seu gênero de discurso. [...] A coerência passa também pela identificação do tema do texto, daquilo que ele trata no interior de um certo universo (fictício, histórico, teórico). [...] Mobiliza um saber enciclopédico, já que o conhecimento dos gêneros de discurso e dos *scripts* resulta da nossa vivência”.

cometida pelo autor da resenha⁶⁸, o sujeito enunciador instrui os alunos a “corrigi-la”, por meio da pergunta: “Qual seria a concordância considerada adequada conforme essa norma?”, apontando a forma “apropriada” (“é muito *engraçada* essa passagem do livro”) e recomendando ao professor que leve “os alunos a perceber que o núcleo do sujeito em ‘essa passagem do livro’ é ‘passagem’ e que ‘do livro’ é adjunto adnominal”.

Provavelmente o fato de a resenha ser um gênero da modalidade escrita e de a embolada ser um gênero da cultura oral tenha induzido o enunciador a interpretar diferentemente o fenômeno da não CN nos dois textos. Nessa tentativa de ligar a CN ou a não CN com os gêneros, há uma ressonância do DL. Afinal, o trabalho com os gêneros discursivos está no centro do paradigma de ensino de língua portuguesa baseado no DL e não pode ser ignorado por quem atua na esfera da produção de material didático. Mesmo que não seja esse o paradigma a embasar a elaboração das apostilas do SEP, o gênero aí comparece marginalmente, uma vez que enunciador associa a *resenha* à língua escrita e esta, à formalidade/uso da norma-padrão, e a *embolada* à língua oral e esta, à informalidade/uso da NP. A resenha, segundo o próprio material do SEP-RPA, tem por finalidade “manter os leitores atualizados em relação aos lançamentos de novos produtos culturais de consumo e orientá-los sobre o que ler, ver e ouvir entre as inúmeras ofertas existentes, principalmente nas grandes cidades”. (SEP-RPA, 2012, p. 43, vol. 1, 8º ano). É, pois, um gênero que atinge um público-alvo de leitores urbanizados e altamente letrados, que preza pelo domínio da norma-padrão como se ela fosse toda a língua portuguesa. Essa imagem do provável leitor de resenha induz o sujeito a considerá-lo como um gênero textual que, necessariamente, deve ser redigido na norma-padrão, situação totalmente oposta ao caso da embolada, cuja imagem dos

⁶⁸ Segue um excerto da resenha: **Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll** Sempre fui fascinada pela história de Alice no País das Maravilhas, por isso fiquei muito feliz quando surgiu a oportunidade de ler o livro. Tinha muita curiosidade sobre essa garotinha que de uma hora para outra se viu num país totalmente esquisito, com pessoas estranhas e bichos falantes. "Sabe, é que havia acontecido tanta coisa diferente ultimamente, que Alice já começava a pensar que pouquíssimas coisas eram realmente impossíveis." (p.22)

Muita gente já deve conhecer como começa essa história, Alice está sentada à beira do riacho com a sua irmã que está lendo, quando de repente surge em sua frente um Coelho Branco apressado dizendo está atrasado, Alice decide então seguir o Coelho e acaba caindo em sua toca (uma espécie de túnel), e numa queda que parece não ter fim, Alice chega até a pensar em muitas coisas sobre sua vida enquanto cai, muitas coisas mesmo, é muito engraçado essa passagem do livro. Mas é a partir daí que as aventuras de **Alice no País das Maravilhas** irão começar, depois de crescer e diminuir várias vezes de tamanho Alice volta a seguir o Coelho Branco, porém no caminho vai conhecer muita coisa louca para a sua cabecinha, começando por um grupo de bichos falantes super esquisitos, que promoveram uma reunião bastante engraçada da qual Alice participa. [...]. ALICE no país das maravilhas. (Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/resenhas/1172 /mpage:2>>. Acesso em: 1 jun.2013).

(SEP-RPA, 2012, p. 52-53, vol. 1, 8º ano).

receptores é a de uma comunidade popular, embora ela possa ser apropriada pelas instâncias culturais consideradas *Cult.*

As formulações seguintes referem-se ao estudo da CV presente no volume 2 da apostila do 9º. ano:

F14. Casos de concordância verbal com sujeito simples

Leia a tira a seguir.

PAPA-CAPIM: EI, KAVA! VOCÊ SABIA QUE OS CARAÍBAS CHAMAM JACI DE LUA... E M'BOI DE COBRA?

KAVA: E AQUILO, PAPA-CAPIM? COMO OS CARAÍBAS CHAMAM AQUILO?

PAPA-CAPIM: PROGRESSO! (SOUSA, Mauricio de).

1. Que sentimento expressa a fisionomia dos personagens no segundo e no terceiro quadros da tira? (Resposta: Sentimento de decepção, de desapontamento, frustração).

2. O que provoca esse sentimento nos personagens? (Resposta: Ele é provocado pela visão de uma área desmatada).

3. Explique a crítica implícita na tira. (Resposta: A tira traz uma crítica à ação humana do desmatamento e à visão de que a isso se dá em nome do progresso).

4. Na fala do personagem Papa-Capim, há duas formas verbais, uma flexionada no singular (“sabia”) e outra, no plural (“chamam”). Quais são os sujeitos dessas formas verbais? (Resposta: “Você” é sujeito de “sabia” e “os caraíbas” é sujeito de “chamam”).

5. Concordância verbal é a relação entre o verbo e o sujeito de uma oração. *Observe* como se deu essa relação nas falas da tira e *crie uma regra geral para a concordância verbal*. Escreva-a no quadro a seguir. (Conteúdo do quadro: Regra geral de concordância verbal). (Resposta: O verbo concorda com o sujeito em número e pessoa).

(Instrução dada no manual do professor): Levar os alunos a perceberem que a concordância se dá entre a forma verbal e o núcleo do sujeito. Se necessário, auxiliá-los a redigir a regra geral da concordância verbal, visto que será por meio dela que *outros casos* serão estudados.

(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 46, 9º ano) (Grifo nosso).

F15. Em seguida, você vai estudar mais alguns casos em que o sujeito é formado por termos e expressões que *exigem cuidados especiais em relação à concordância verbal*. São eles:

- Quando o sujeito é representado por um nome próprio no plural antecedido de artigo, o verbo *deve ser* flexionado na 3ª pessoa do plural. [...]

- Quando uma expressão que indica porcentagem é seguida de outra palavra, o verbo *deve concordar* com essa palavra. Observe:

Na pesquisa, 12% dos entrevistados citaram a questão ambiental.

Isso significa que, se alterarmos a palavra que vem em seguida da expressão que indica porcentagem, a forma verbal também *deverá ser* alterada. [...]

Na pesquisa, 12% da população citou a questão ambiental.

Na pesquisa, 12% citaram a questão ambiental.

[...]

- Quando o sujeito é um número fracionário, a concordância é feita com o número que encabeça a fração. [...]

- Os verbos que indicam fenômenos da natureza ficam na 3ª pessoa do singular, tratando-se de verbos impessoais. [...]
 - O verbo *haver*, no sentido de existência ou ocorrência, *só pode* ser usado na 3ª pessoa do singular. [...]
 - Os verbos *dar*, *soar* e *bater*, indicando horas, *exigem* que a concordância seja feita com o número de horas.
 - O verbo *haver*, no sentido de existência ou ocorrência, *só pode* ser usado na 3ª pessoa do singular. [...]
 - O verbo *fazer*, indicando tempo percorrido, *só pode* ser usado na 3ª pessoa do singular. [...]
- (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 50-54, 9º ano) (Grifo nosso).

F16. Complete as lacunas, flexionando *adequadamente* o verbo entre parênteses.

- a) As andorinhas voltaram. O bando baixo sobre as árvores da praça. (voar – pretérito perfeito do indicativo). (Resposta: voou).
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 49, 9º ano) (Grifo nosso).

F17. Qual das formas entre parênteses deve ser usada em cada frase para que a concordância seja *adequada*?

- a) Cerca de 90% das crianças * na última campanha. (foi vacinada/foram vacinadas) (Resposta): Foram vacinadas.
b) Cerca de 90% da população infantil * na última campanha. (foi vacinada/foram vacinadas) (Resposta): Foi vacinada.
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 50, 9º ano) (Grifo nosso).

F18. Leia a tira a seguir.

“POR QUE VOCÊ ACHA QUE FUI EU QUEM DEU OS NÓS NA OLELHA DO SEU COELHINHO?” (SOUSA, Mauricio de).
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 52, 9º ano)

- a) A concordância da forma verbal “deu” está ou não *em conformidade com o que prevê a norma gramatical*? Justifique sua resposta. (Resposta: Sim, pois a forma verbal está conjugada na 3ª pessoa do singular, o que é *previsto pela norma gramatical* no caso de sujeito representado pelo pronome *quem*).
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 52, 9º ano) (Grifo nosso).

F19. Assinale V para as alternativas em que a concordância *segue a norma-padrão* e F para aquelas em que *essa norma não é seguida*.

- a) No relógio da torre, bateu duas horas. (F)
b) Quantos de nós iremos ao cinema com eles? (V)
c) Cerca de dez pessoas assistiu ao comício do candidato. (F)
d) Quem de nós contará ao professor o que aconteceu? (V)
e) Bateu doze horas há pouco. (F)
(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 54, 9º ano) (Grifo nosso).

F20. Leia a tira a seguir.

“NÃO SE FAZEM MAIS CAVALHEIROS COMO ANTIGAMENTE!”
“NEM DRAGÕES” (BROWNE, Dik. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 122. v.2.)

- a) Por quê a forma verbal “fazem” está flexionada no plural?
(Resposta): Porque está concordando com o sujeito da oração, que é “cavalheiros”.
b) *Qual é a regra da gramática normativa* que explica essa concordância?
(Resposta): *A regra diz que verbos transitivos diretos + se*, como “se fazem”, concordam com o sujeito da oração.

(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 55, 9º ano) (Grifo nosso).

F21. Complete as lacunas com a forma verbal do verbo ser no presente do indicativo, *segundo o prescrito pela norma-padrão*.

- a) Será que já---- meia-dia? (Resposta: é).
- b) Será que já---- treze horas? (Resposta: são).

(SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 56, 9º ano) (Grifo nosso).

F22. Complete as lacunas com a forma verbal *correta*, observando as regras de concordância verbal *prescritas pela norma-padrão*. Em seguida, justifique sua opção.

- a) Cada um dos professores elogios dos alunos. (recebeu/receberam)
- c) (Resposta: recebeu. Justificativa: Quando a expressão “cada um” é seguida de substantivo no plural, o verbo fica na 3ª pessoa do singular).
- b) Mais de dois pacientesfarão.....cirurgia cardíaca. (fará/farão)
(Justificativa: O sujeito é composto pela expressão “mais de” e o verbo concorda com o numeral. Como, nesse caso, o numeral é “dois”, o verbo fica na 3ª pessoa do plural). (SEP-RPA, 2012, p. 56, vol. 2, 9º ano. Grifo nosso).

F23. Leia esta tira:

Hagar Chris Browne

“AS CRIANÇAS DE HOJE SÃO MIMADAS!” “QUANDO EU ERA CRIANÇA EU TINHA QUE ANDAR CINCO MILHAS ATÉ A ESCOLA!”

“MAS, PAPAI... EU TENHO QUE ANDAR CINCO MILHAS ATÉ A ESCOLA!”

“É, MAS QUANDO EU ERA CRIANÇA, NEM HAVIAM ESCOLAS!”

No terceiro quadrinho, a concordância da forma verbal “havam” está ou não *adequada à norma-padrão*? Justifique sua resposta.

(Resposta): Não está *adequada ao que prevê a norma-padrão* uma vez que o verbo haver indicando existência é um verbo impessoal. Logo, *segundo a norma gramatical*, o *correto* seria “[...] nem havia escolas”. (SEP-RPA, 2012, vol. 2, p. 57, 9º ano) (Grifo nosso).

O posicionamento do sujeito enunciador nesse estudo sobre a CV é similar ao verificado no estudo sobre a CN. Enquanto o SEP-RPA vê os alunos como capazes de elaborar uma regra de CV, a partir de procedimentos indutivos (“*crie* uma regra geral para a concordância verbal”), SAB-RPU, provavelmente subestimando a capacidade dos alunos de produzir conhecimento, fornece a regra pronta.

Nessa série de formulações (F14 a F23), a presença do DG não se mascara de DL. Desde a F14 ele se presentifica de forma ostensiva. Nem mesmo o recurso de relativizar a CV, relacionando-a à norma-padrão, encontramos nessa formulação; a CV (“*crie* uma regra geral para a concordância verbal”) é apresentada como um fenômeno categórico da língua portuguesa. Há uma essencialização da CV no tocante a língua portuguesa. É como se não pudesse existir português sem CV e CN.

No que o enunciador denomina “outros casos”, as formulações reiteram os chamados casos especiais de CV, que inflam o ego dos gramáticos, empoderados para legislar sobre a língua. Na F15, o enunciador apresenta aos alunos “alguns casos” em que o sujeito é formado por “termos e expressões que *exigem cuidados especiais* em relação à concordância verbal”. A posição dominante do DG aí se materializa na forma verbal “exigem”. O DG assume o tom imperativo quando se trata de preservar as regras de CV. Em nenhuma outra formulação do *corpus* foi encontrado um signo tão identificado com o DG como “exigem”. É dispensável dizer que “exigir” é uma prerrogativa de quem possui poder e está (ou se considera) acima de outrem.

Ainda na F15, modalizadores deônticos (VALEZI et alii, 2018) – os verbos *dever*, *poder* e *exigir* – indiciam a posição do enunciador interpelado pelo SU do DG, ao legislar sobre casos especiais de CV. Por meio de tais marcas, o enunciador sinaliza para os enunciatários (os alunos) que ele abona o que os gramáticos tradicionais estabeleceram sobre as regras de CV – elas **têm** de ser seguidas obrigatoriamente:

- o verbo *deve concordar*;
- a forma verbal também *deverá ser* alterada;
- *só pode ser* usado na 3ª pessoa do singular;
- *exigem* que a concordância seja feita com o número de horas;
- *só pode ser* usado na 3ª pessoa do singular;
- *só pode ser* usado na 3ª pessoa do singular.

No uso cotidiano da língua, não há quaisquer “exigências” de os verbos *dar*, *soar* e *bater* concordarem com o número de horas. Aliás, o normal é o verbo *dar* não se flexionar independentemente do número de horas, como em “Deu uma hora” ou “Deu dez horas”. O sujeito enunciador diz que os verbos *dar*, *soar* e *bater*, indicando horas, “*exigem* que a concordância seja feita com o número de horas”, absolutizando o alcance da regra, pois sequer a relativiza, usando estratégias comumente empregadas em outras formulações como “*segundo a/de acordo* com a norma-padrão”. “Esquecendo-se” da rivalidade com o DL, em F15, o enunciador se identifica plenamente com o Sujeito do DG.

Todavia, em outras formulações, o enunciador que fala nos materiais didáticos do SEP-RPA, recobrando a memória da polêmica com o DL, oscila entre abrandar suas afirmações ou enunciá-las taxativamente como impõe a FD gramatical. A listagem a seguir realiza um agrupamento de excertos das formulações em que a relação interdiscursiva entre o DG e DL se manifesta na superfície linguística:

- Complete as lacunas, flexionando *adequadamente* o verbo entre parênteses. (F16);
- Qual das formas entre parênteses deve ser usada em cada frase para que a concordância seja *adequada*? (F17);
- Assinale V para as alternativas em que a concordância *segue a norma-padrão* e F para aquelas em que *essa norma não é seguida*. (F19);
- Complete as lacunas com a forma verbal do verbo ser no presente do indicativo, *segundo o prescrito pela norma-padrão*. (F21).

Todos os termos destacados nesse agrupamento vinculam a CV à norma-padrão. Nessa lista, encontram-se termos como “adequadamente/adequada”, urdidos no/pelo DL, mas apropriados pelo DG, como uma forma de amenizar o tom incondicional que envolve as categorias de avaliação “correto/incorreto” ou “certo/errado”. Na sequência anterior, também encontramos o relativizador do escopo de abrangência da CV: “segundo o prescrito pela norma-padrão” (F21). Contudo, esse relativizador de abrangência da CV não aparece na sequência seguinte, afinal, expressões como “norma gramatical” e “gramática normativa” estendem-se à língua toda.

- A concordância da forma verbal “deu” está ou não *em conformidade com o que prevê a norma gramatical*? (F18);
- Sim, pois a forma verbal está conjugada na 3ª pessoa do singular, o que é *previsto pela norma gramatical*. (F18);
- Qual é a regra *da gramática normativa* que explica essa concordância? (F20);

A listagem seguinte mostra formulações mistas em que estão simultaneamente presentes enunciados cristalizados e suas reformulações abrandadas urdidas no calor da polêmica:

- Complete as lacunas com a forma verbal *correta*, observando as regras de concordância verbal *prescritas pela norma-padrão*. Em seguida, justifique sua opção. (F22);
- No terceiro quadrinho, a concordância da forma verbal “havam” está ou não *adequada à norma-padrão*? (Resposta): Não está *adequada ao que prevê a norma-padrão* uma vez que o verbo haver indicando existência é um verbo impessoal. Logo, *segundo a norma gramatical*, o *correto* seria “[...] nem havia escolas” (F23).

Nessas formulações, signos do DG e do DL convivem lado a lado. Em F22, o termo “correta” é usado em relação às regras de CV “prescritas pela *norma-padrão*” e não “prescritas pela *norma gramatical*”, com a incidência da regra sobre toda a língua. Em F23, ocorre o inverso, primeiro nos deparamos com o DL, que legitima a formulação “adequada ao que prevê a norma-padrão” e, em seguida, topamos com uma expressão no melhor estilo do DG: “*segundo a norma gramatical, o correto seria [...]*” que universaliza a incidência da regra e traz de volta o signo maldito “correto”.

A formulação seguinte, recortada do volume 1 da apostila do 8º. ano, tem como contexto uma proposta de produção de texto escrito: carta do leitor com base na leitura de uma matéria jornalística da *Folha de S. Paulo*, intitulada “Nome composto em inglês vira febre em prédios de SP⁶⁹”.

F24. (Comentário no manual do professor): Em “Quando privilegiamos esse tipo de produto, acaba-se usando mais termos em inglês [...], há uma *inadequação* quanto ao uso da concordância verbal. Observar que é uma construção na voz passiva pronominal ou sintética, portanto existe sujeito, que é “mais termos em inglês”. *Segundo as normas gramaticais*, a forma *adequada* seria “acabam-se usando mais termos em inglês” (= mais termos em inglês sendo usados). *Por ser um texto citado, foi mantida a sua forma original, mesmo com a inadequação apontada.* (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 34, 8º ano) (Grifo nosso).

Trata-se aí de uma verdadeira atividade de “correção” direcionada somente ao professor em seu manual de instruções. Provavelmente essa “correção” não foi direcionada ao aluno por não haver um local apropriado para isso em seu livro, pois a atividade de proposta de produção textual, ao contrário do ocorrido com F12 e F13, não contemplou exercícios onde

⁶⁹ Segue um excerto da matéria jornalística:

[...]

SOFISTICAÇÃO

Embora o fenômeno do estrangeirismo seja mais forte nos últimos anos, começou a ser empregado na década de 1940, explica José Eduardo de Assis Lefèvre, professor da FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP).

“É uma questão de moda, que tem a ver com hábitos culturais de determinados momentos”, afirma.

“Com a consolidação da forma de construir através de incorporadoras, o apelo comercial se tornou mais forte, com o nome sendo usado para agregar valores de referência ou de sofisticação”, diz.

Elbio Fernández Mera, vice-presidente de comercialização e marketing do Secovi, associa as nomeações ao conceito arquitetônico vigente.

Segundo ele, os projetos de arquitetos vêm privilegiando prédios com linhas mais retas e muitos vidros para dar sensação de transparência.

Esse é o estilo que vem sendo adotado nos Estados Unidos nos últimos 15 anos. “Quando privilegiamos esse tipo de produto, acaba-se usando mais termos em inglês, talvez por ser um modelo frequente no EUA”, diz.

Ele afirma que, muitas vezes, se associa o nome estrangeiro ao do bairro. Perdizes Tower não deixa negar. (BERGAMIM JR., Giba. Nome composto em inglês vira febre em prédios de SP. *FOLHA de S. Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2012. Folha Cotidiano, Caderno C, p. 1). (SEP-RPA, 2012, p. 33-34, vol. 1, 8º ano).

isso fosse abordado com o aluno. Entretanto, o sujeito enunciador sentiu-se na obrigação de corrigir o “erro” por ele chamado de “inadequação” ao menos diante do professor, sob a justificativa de que “Por ser um texto citado, foi mantida a sua forma original, mesmo com a inadequação apontada”, para evitar ser ele mesmo tomado como autor do “erro” de CV. Em F24, não há menção alguma à *norma-padrão*, pelo contrário, o enunciador alude às *normas gramaticais*, incondicionalmente. Em vista disso, o esperado seria que usasse *forma correta* e não *forma adequada*, como o fez. É um caso exemplar de formulação híbrida, produzida por um sujeito cindido entre o DG e o DL.

As formulações abaixo têm como contexto o estudo da colocação pronominal realizado no volume 3 da apostila do 8º. ano:

F25. Na língua portuguesa, os pronomes pessoais do caso oblíquo podem ocupar três posições: antes do verbo, no meio dele e depois do verbo.

Próclise – colocação do pronome antes do verbo.

Não lhe direi mais nada sobre esse assunto.

Mesóclise – colocação do pronome no meio do verbo.

Visitá-lo-ei quando for a Fortaleza.

Ênclise – colocação do pronome depois do verbo.

Ajude-me a levantar este vaso, por favor.

[...]

A ênclise é a *forma padrão* de colocação pronominal em início de orações. Já a próclise é usada na maioria das situações, sendo *obrigatória* quando, antes do verbo, houver alguma palavra que atraia o pronome, ou seja, que traga o pronome para perto de si. (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 54, 8º ano). (Grifo nosso).

F26. Leia a tira a seguir.

“OLÁ, GAROTINHA! DÊ-ME UM BEIJO E TERÁ UMA BELA SURPRESA!”

“CHUAC!”

“UM PRÍNCIPE! BAH! PENSEI QUE FOSSE SE TRANSFORMAR NUM PIPOQUEIRO, PADEIRO...” (SOUSA, Mauricio de).

Leia a fala do sapo no primeiro quadro da tira: “Olá, garotinha! Dê-me um beijo e terá uma bela surpresa!”

- a) Troque ideias com os colegas. Se tivessem escrevendo essa fala, vocês usariam a forma “dê-me” ou “me dê”? (Orientação dada ao professor): Provavelmente os alunos responderão que usariam “me dê”. Explicar-lhes, então, que *essa colocação do pronome pessoal oblíquo antes do verbo é a mais usada na língua portuguesa*, mas que há situações em que, *segundo a norma-padrão*, ela não deve ser utilizada.
- b) Por que, na tira, foi usada a forma “dê-me”, com o pronome pessoal oblíquo presente depois do verbo? (Resposta): Essa forma é a *prevista pelas normas gramaticais no início de orações*. Como o enunciador é um príncipe, essa construção sugere um uso mais formal da linguagem, condizente com a posição que ele ocupa. (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 53-54, 8º ano) (Grifo nosso).

F27. Existe ainda uma terceira maneira de se fazer a colocação pronominal – a mesóclise –, em que o pronome pessoal oblíquo é colocado no meio do verbo. Para

que haja mesóclise, o verbo deve estar conjugado no futuro do presente ou no futuro do pretérito e não pode haver palavra que exerça atração sobre o pronome.

(Comentário ao professor): *Explicar aos alunos que a mesóclise é uma colocação que, no uso social da língua, está caindo em desuso. Uma forma de contornar essa regra gramatical de se fazer a mesóclise com verbos no futuro é alterar a construção da frase, colocando-se um sujeito, por exemplo. Convencê-lo-ia se tivesse as provas comigo.*

Eu o convenceria se tivesse as provas comigo.

Far-me-ia o favor de abrir a porta?

Você me faria o favor de abrir a porta? (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 56, 8º ano) (Grifo nosso).

F28. Reescreva as orações, usando *adequadamente* o pronome entre parênteses junto aos verbos em destaque.

[...]

h) Tudo era indiferente; não interessava por nada. (me)

i) *Explicaria tudo se soubesse a matéria. (lhe)*

j) *Eu explicaria tudo se soubesse a matéria. (lhe)*

k) O diretor avisou que as aulas recomeçarão na próxima semana. (nos)

(Respostas): Tudo me era indiferente; não me interessava por nada/*Explicar-lhe-ia tudo se soubesse a matéria/Eu lhe explicaria tudo se soubesse a matéria.*/O diretor nos avisou/avisou-nos que as aulas recomeçarão na próxima semana. (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 56-57, 8º ano) (Grifo nosso).

A colocação pronominal, assim como a CV e a CN, é uma presença assídua no DG. Após apresentar as três posições de colocação pronominal – ênclise, próclise e mesóclise – a F25 apresenta as normas de uso da ênclise e da próclise. A proibição da próclise em início de período ganha uma versão branda. Quer dizer, ao invés de proibir a próclise nesse contexto, o enunciador afirma que “A ênclise é a *forma padrão* de colocação pronominal em início de orações”. Vale lembrar que a ênclise é a posição preferida por aqueles que têm como língua materna o português lusitano que continua a ser, mesmo após 200 anos de independência, o nosso modelo de língua. A posição proclítica é a preferida dos brasileiros, mas é apresentada como “obrigatória” apenas quando houver palavras que atraiam o pronome oblíquo (A F25 não explicita que palavras são essas). Como a ênclise representa o desejável, a “forma padrão” (não para os brasileiros, logicamente), a próclise só deve ser empregada quando não for opcional. Afora isso, seu uso, embora corrente entre os brasileiros, é considerado indesejável. A maioria dos falantes do português brasileiro, independentemente do nível escolar ou socioeconômico, usa o pronome oblíquo anteposto ao verbo, já a ênclise ocorre mais comumente na escrita formal, quando há acentuado monitoramento. Porém, aquilo que, estatisticamente, é a tendência normal de colocação dos clíticos é silenciado em prol de um conjunto de regras normativas herdadas das gramáticas lusitanas.

Sabedor disso, o enunciador em F26, ao inquirir os alunos sobre a linguagem da tira, “vocês usariam a forma ‘dê-me’ ou ‘me dê’?”, mantém um posicionamento ambíguo, ora

pendendo para o DL, ora para o DG. Prevendo já que os alunos escolheriam a forma proclítica “me dê”, que é o uso normal entre eles, o material orienta o professor para que admita que a forma escolhida por eles é a mais usada na língua portuguesa. Por um momento, o enunciador parece que vai endossar a próclise irrestritamente, assumindo a posição do DL, porém, o SU da FD gramatical ressurgiu, encarnado no apelo à norma-padrão. E, recorrendo à adversativa “mas”, o enunciador introduz o posicionamento antagônico do DG: “*mas... segundo a norma-padrão, há situações em que ela não deve ser utilizada*”. Enfim, o hábito dos brasileiros não pesa nada diante da legislação gramatical portuguesa.

Na pergunta b da formulação 26, o sujeito espera que os alunos associem diretamente o uso da ênclise na fala da tirinha à fala de um príncipe. Ser príncipe no imaginário tanto do autor da tirinha quanto do sujeito enunciador do SEP-RPA é prerrogativa para uma fala de acordo com a norma-padrão. Quer dizer, enquanto a nobreza usa a ênclise em início de frase, a plebe usa a próclise.

A formulação 27 apresenta dois discursos distintos. O DG alimenta o sujeito da enunciação no momento em que apresenta ao aluno a mesóclise e em que contexto ela é usada (com verbos no futuro do presente e do pretérito quando a próclise não é obrigatória). Para o aluno, a mesóclise é apresentada como algo normal na língua, não sendo revelada a sua condição de arcaísmo. É ao professor que o enunciador delega a tarefa de explicar que a mesóclise constitui uma forma ultrapassada de colocar os pronomes átonos. A missão delegada ao professor não cessa aí, ele deve também mostrar aos alunos formas de “contornar” a obrigatoriedade da mesóclise, mediante alteração da construção frasal. Por exemplo, como evitar a forma passadista “Far-me-ia o favor de abrir a porta?”, se, nesse caso, a ênclise (“Faria-me o favor de abrir a porta?”) é proibida porque o verbo “Faria” está no futuro do pretérito, e também a próclise (“Me faria o favor de abrir a porta?”) porque não se pode começar um período com pronome átono? Recomenda o enunciador a explicitação do sujeito (“Você me faria o favor de abrir a porta?”), que legitimaria o uso da próclise. Esse macete é exercitado em exercícios propostos na F28. Com essa manobra discursiva, o sujeito enunciador consegue manter na apostila do aluno um discurso condizente com o já-dito gramatical, e “por fora” apresentar um discurso utilitário mais condizente com os usos reais do português na contemporaneidade.

As formulações 29 a 31, a seguir, têm como tema a regência verbal:

F29. O verbo assistir, no sentido de ver, presenciar algo, segundo a norma-padrão, é transitivo indireto e pede complemento ligado a ele pela preposição a. Porém, *na*

linguagem coloquial, ele é usado como transitivo direto e liga-se diretamente ao seu complemento, *uso já registrado em dicionários*. (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 56, 7º ano) (Grifo nosso).

F30. Das regências do verbo *assistir* nestas frases, qual *construção segue a norma-padrão e qual faz uso da linguagem coloquial*?

Eu assisti ao filme.

Eu assisti o filme.

(Resposta): Segundo a norma-padrão, o verbo é transitivo indireto e pede uso da preposição **a** para ligar-se a seu complemento. Sendo assim, a primeira frase emprega o verbo *assistir* em sua forma padrão. (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 56, 7º ano).(Grifo nosso)

F31. *Respeitando a norma-padrão*, reescreva as frases a seguir e substitua os verbos destacados por aqueles indicados nos parênteses. Para isso, faça as alterações que julgar necessárias:

a) *Os motoristas presenciaram o acidente.* (*assistir*)

b) Ao passar pelo parque, sorveu o ar puro de lá. (*aspirar*)

c) O rapaz pretende o prêmio maior. (*visar*)

d) *Já morei na Europa.* (*assistir*)

e) *O médico cuida do paciente.* (*assistir*)

(Respostas: Os motoristas assistiram ao acidente./Ao passar pelo parque, aspirou o ar puro de lá./O rapaz visa ao prêmio maior./Já assisti na Europa./O médico assiste o paciente.) (SEP-RPA, 2012, vol. 3, p. 56, 7º ano) (Grifo nosso).

Em F29, o sujeito enunciador informa, no livro do aluno, que o verbo *assistir*, além do uso normativo como transitivo indireto, é usado normalmente na linguagem coloquial como transitivo direto. Um uso “não autorizado” pela norma-padrão foi incluído na apostila do aluno ao lado do uso padrão. Isso só ocorreu porque o sujeito enunciador sentiu-se avalizado pelos dicionários que passaram a registrar no verbete “assistir” (no sentido de *presenciar/ver*) seu uso também como transitivo direto. Os dicionários parecem atuar aí como juízes de peso em meio à polêmica entre o DG e o DL, o sujeito enunciador acata-os como uma verdadeira autoridade. Legitimado por dicionários, esse uso de “assistir” pôde entrar no material didático. A esse respeito, estas palavras de Maingueneau (2008a, p. 111) são muito significativas:

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

Em F30, o sujeito enunciador, reconhecendo que o verbo “assistir” no sentido de *ver/presenciar* possui duas regências, uma segundo a norma-padrão e a outra segundo a

linguagem coloquial, apresenta ao aluno frases contendo ambos os usos e solicita que ele os aponte. Se, em F29, tínhamos um enunciador pronto a admitir uma regência não padrão para o verbo “assistir”, na F30, nós o vemos realçando o uso padrão, esquecendo-se e/ou silenciando-se a respeito do uso coloquial: “Segundo a norma-padrão, o verbo é transitivo indireto e pede uso da preposição **a** para ligar-se a seu complemento. Sendo assim, a primeira frase emprega o verbo assistir em sua forma padrão”. (F30). A pergunta inquirir a respeito de ambas as formas, mas a resposta privilegia apenas uma, isto significa que esse sujeito enunciador é instável, e que a curtíssima distância entre uma pergunta e sua resposta não é suficiente para que ele mude de posição discursiva.

Nessa rede de formulações sobre a regência verbal, a enunciação pende gradativamente para o controle do Sujeito da FD gramatical. Na F31, esse sujeito interpela o autor da formulação que solicita ao aluno “respeito” à norma-padrão (“Respeitando a norma-padrão...”). Para esse Sujeito, não é suficiente que o aluno apenas “reescreva”, “substitua” e “faça alterações que julgar necessárias” nas frases seguindo a norma-padrão; ele requer que o aprendiz “respeite a norma-padrão”.

A expressão “respeitando a norma-padrão” não é uma expressão casual e sim um verdadeiro enunciado da FD gramatical. Aparece em diferentes contextos do material do SEP-RPA. Ela é repetida no volume 4 da apostila do 8º. ano, por ocasião de um estudo sobre o gênero textual “roteiro de cinema”.

F32. Leia o diálogo a seguir e observe o uso da vírgula na fala do personagem Cláudio.

CLÁUDIO
Droga! O Dr. Macedo, vem amanhã para a reunião?
LÚCIA
Parece que sim.

Conforme a norma-padrão, não se usa vírgula entre sujeito e verbo. Considere o objetivo do roteiro, que é orientar a fala dos atores e apresente uma hipótese sobre o motivo de o texto apresentar uma vírgula entre o sujeito e o verbo na fala do personagem.

(Resposta: Espera-se que os alunos percebam que, dado o objetivo do roteiro, a presença da vírgula é funcional, pois serve para indicar uma pausa na fala do ator).
Respeitando a norma-padrão, de que outra forma o roteirista alcançaria o mesmo efeito?

(Resposta: O roteirista poderia ter feito a indicação da pausa na fala do autor utilizando uma rubrica. “Droga! O Dr. Macedo (pausa rápida) vem amanhã para a reunião?”) (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 42, 8º ano) (Grifo nosso).

Na F32, embora o tema de estudo não fosse os usos da vírgula e sim o roteiro de cinema, o enunciador, interpelado pelo DG, ao refletir sobre a língua a partir da escrita

padrão, observou o que lhe pareceu ser um “uso errado” da vírgula separando o sujeito e o predicado contíguos em uma das falas do roteiro. Imediatamente foi acionado o modo “correção”. A regra gramatical abre a formulação, antecedendo até mesmo a explicação lógica para o uso dessa inusitada vírgula entre o sujeito e o predicado, a saber, o fato de que ela serviu “para indicar uma pausa na fala do ator”. O enunciador reconhece a opção de indicar a pausa por vírgula como válida (“Espera-se que os alunos percebam que, dado o objetivo do roteiro, a presença da vírgula é funcional”), entretanto, a memória do DG sugere-lhe uma evidência que ele não pôde contornar: a evidência de que “Conforme a norma-padrão, não se usa vírgula entre sujeito e verbo” e isso lhe pesa sobremaneira a ponto de interromper suas lições sobre o gênero textual para inserir uma, leia-se inoportuna, atividade de “correção”, em que o uso da vírgula seria substituído pela descrição verbal entre parênteses (“pausa rápida”) que não infringiria a norma de pontuação. A especificidade do gênero “roteiro de cinema” não serviu, nesse caso, para legitimar a presença da vírgula entre o sujeito e o predicado.

Na F33 seguinte, cujo contexto é uma atividade de produção textual, é dada ao aluno uma orientação sobre a revisão e reescrita do seu texto no tocante a questões gramaticais várias.

F33. Avaliação e reescrita

[...]

Revise o texto, verificando questões gramaticais, como ortografia, acentuação gráfica, regências verbal e nominal, concordâncias verbal e nominal, etc. Só depois de fazer as *correções* necessárias, escreva a versão definitiva, que será entregue aos colegas para leitura. (SEP-RPA, 2012, vol. 4, p. 30, 9º ano). (Grifo nosso)

Chama-nos a atenção o uso do signo de pertencimento “correções” sozinho, ou seja, de uma forma pura, alheio à polêmica com o DL. Provavelmente a reunião de temas tão caros à gramática normativa – ortografia, acentuação gráfica, regências verbal e nominal, concordâncias verbal e nominal, etc. – tenha exorcizado a presença do Outro.

A análise da seção 4.3.2 mostrou que as formulações recortadas do SEP-RPA acerca de temas gramaticais como concordância nominal e verbal, colocação pronominal, regência e pontuação filiam-se ao DG, mas são, em algumas ocasiões, afetadas pela presença do Outro. Os dois indícios da presença do DL mais recorrentes no conjunto das formulações são, primeiro, a relativização da abrangência das regras que se restringem à norma-padrão e, segundo, a apropriação do termo “adequado” que passa a funcionar como um sinônimo de “correto” no sítio semântico do DG. Além disso, foi notada uma tentativa incipiente de vincular a aplicação das regras gramaticais aos gêneros que demandam o uso da norma-

padrão. Fica-nos a impressão de que o DL é sempre tratado de modo aligeirado e até inconsistente, como algo incômodo que não pode ser ignorado por aqueles que produzem material didático para o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade, após a oficialização dos PCNs.

Também observamos que o SEP imagina os alunos da escola particular como mais competentes linguisticamente do que os da escola pública que são imaginados como carentes e incapazes de pensar logicamente, para deduzir uma regra de CN ou CV a partir de um procedimento indutivo. Porém, essa diferenciação nas imagens feitas de um e outro público-alvo se refletiu apenas na abordagem da pauta gramatical; o posicionamento discursivo latente e patente nos dois sistemas de ensino é o mesmo. Foram analisadas na seção 4.3, 28 formulações coletadas no SAB-RPU e 33 no SEP-RPA e, em ambos os sistemas de ensino, a tendência discursiva dominante é a do DG, embora, em alguns momentos, o enunciador se acanhe em dizer, em alto e bom som, que segue os mandamentos da gramática normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central deste estudo foi o de realizar uma leitura, sob a ótica da AD francesa, de apostilas do SEP-RPA e do SAB-RPU, nível fundamental II, a fim de apreender os sentidos sobre a língua portuguesa que elas põem em circulação na esfera escolar. A revisitação de alguns clássicos da escola francesa de análise de discurso – Foucault, Pêcheux, Courtine, Maingueneau, dentre outros – nos ajudou a definir a rota teórico-metodológica que queríamos seguir na exploração dos *corpora*.

Foi-nos impossível não associar as apostilas com outros produtos comerciais produzidos em série. Em vista disso, um passo importante para a constituição desta tese foi a de situar as apostilas na ordem da comodificação, em que tudo adquire o *status* de mercadoria. Nessa ordem mercadológica, até mesmo a educação pública passa a ser vista como um filão a ser abocanhado por grupos empresariais do setor educacional. Não saciados com o mercado da rede particular de ensino, onde atuam desde a década de 1970, tais grupos entreveem na esfera pública a possibilidade ímpar de expansão de seus negócios, já que, constitucionalmente, estados e municípios precisam direcionar pelo menos 25% de suas receitas à educação.

Com uma fatia tão generosa da receita global dos municípios destinada à educação, a rede pública passa a ser vista como um “negócio da China” para editoras e sistemas de ensino, uma vez que livros e apostilas impressos ainda são vistos como recursos didáticos imprescindíveis nas salas de aula do nível básico. No caso do Grupo Positivo, a possibilidade de entrada no setor público resultou na criação de um sistema apostilado específico para ele – o Sistema Aprende Brasil – uma espécie de primo pobre do Sistema de Ensino Positivo, destinado à clientela do setor privado.

A divulgação dessa novidade na rede pública, a exemplo de qualquer outra mercadoria na esfera do consumo, é feita por consultores (sim, consultores!) do SAB, com a missão de impressionar e persuadir gestores públicos de que têm em mãos um produto milagroso, mediante o argumento de que alunos de escolas particulares que estudam em apostilas com a grife Positivo apresentam alto percentual de aprovação no ENEM e/ou outros exames vestibulares.

Outros fatores que fazem com que alunos da escola particular sejam bem sucedidos nessas aprovações vão muito além da adoção de material apostilado, porém são silenciados: estrutura socioeconômica familiar, *background* cultural, curso de língua estrangeira,

intercâmbio, curso de redação, aulas complementares de reforço em matemática, física, química, etc., tempo integral para estudo, dentre outros elementos que colaboram para o sucesso na passagem do estreito funil que leva ao ensino superior.

No afã de melhorar a educação em seus municípios, alguns prefeitos se deixam ludibriar pela lábia enganosa dos “consultores” que levam até eles “soluções educacionais”. Afinal, o bônus político da suposta melhoria nos indicadores da educação pública municipal, a serem utilizados nos palanques de campanhas eleitorais, não é de modo algum desprezível.

É plausível ver a adoção de um sistema de ensino (criado por um grupo privado) na rede pública como desperdício do dinheiro público, uma vez que as escolas municipais de ensino fundamental são contempladas pelo PNLD com a recepção gratuita de livros didáticos que passam por uma rigorosa avaliação, realizada por uma equipe especializada de alto nível, incluindo professores universitários e da escola básica. Ao término da avaliação, um guia, com resenhas das obras que passaram pelo crivo e foram indicadas, é distribuído às escolas para que o corpo docente escolha o livro que deseja adotar. Destacamos que tais obras, desde a publicação dos PCNs, precisam refletir a adoção de uma concepção de língua coerente com o DL. Obras tendencialmente preconceituosas em relação às variedades linguísticas têm muita chance de não passarem pelo crivo da comissão de avaliação. Tais sistemas de ensino e suas apostilas, certamente, correm por fora desse processo de avaliação.

Sob a ordem da comodificação, a produção, distribuição e consumo dos produtos precisam ser acelerados. Quanto maior é o fluxo dos produtos, maior é o lucro. Não sem razão, apostilas são preparadas para serem consumidas em um bimestre. Deste modo, cada aluno consome quatro apostilas por ano, enquanto os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo PNLD são reutilizáveis por três anos. Ao fim de cada bimestre, as apostilas “consumidas” ao longo dos dois meses viram lixo, são descartadas como embalagens vazias. É uma cena corriqueira nos depararmos com apostilas descartadas em lixeiras e lixões, onde valem, no máximo, como papel velho. Livros didáticos têm muito mais chance de irem para um acervo bibliográfico das famílias. Quer dizer, até do ponto de vista da sustentabilidade, apostilas são menos defensáveis do que o livro didático.

Outro aspecto não desprezível acerca da fungibilidade das apostilas recai sobre o tratamento dispensado aos conteúdos curriculares. Os temas são tratados de modo superficial, fragmentário, inconsistente e descuidado. Como não é um produto feito para durar muito, é um produto fungível, que não resiste a uma avaliação concernida.

A leitura que realizamos das apostilas de língua portuguesa do SAB-RPU e do SEP-RPA levou-nos a constatar, nos eixos (i), (ii) e (iii), que toda tentativa de aproximação do DL era enfraquecida pelo tratamento aligeirado e até equivocado de conceitos relativos à língua e à linguagem. Por exemplo, associar e restringir língua escrita à formalidade e língua falada à informalidade é um equívoco impensável até mesmo para quem tem mínimos conhecimentos sobre sociolinguística e sobre a teoria dos gêneros discursivos.

Essa atitude se repete diante de variedades linguísticas, vistas pelo DG como resultado de falta de escolaridade. Variedades são *apenas aceitáveis* enquanto a norma-padrão é tida como *essencial*, eis a postura que observamos entre os enunciadores que falam nas apostilas. Ela revela que tais enunciadores estão longe de compreender e se convencer de que a língua portuguesa, como qualquer outra língua viva, é heterogênea. A passagem pelos conhecimentos produzidos pela sociolinguística é incidental e soa mais como uma forma de iludir um público que conhece a proposta oficial do MEC para o ensino de língua portuguesa que se fundamenta no DL e postula, como um dos objetivos, a necessidade de “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico”. (BRASIL, 2008, p. 32 e 33). Assim, a sensação que nos fica das apostilas de ambos os sistemas é a de estarmos diante de uma espécie de *fast food*, cujas refeições são apressadamente produzidas e consumidas e, em seguida, viram dejetos.

O Sistema Aprende Brasil é vendido aos gestores públicos como “soluções educacionais”, mediante chamadas de cunho explicitamente publicitário: “Educação para transformar a realidade do nosso país”; “Juntos, vamos mais longe!”; “Sistema de Ensino Aprende Brasil. Leve a experiência da Editora Positivo para o seu município”; “Quero para o meu município”⁷⁰; “Seus alunos conquistam mais oportunidades de aprendizado”⁷¹, a ponto de alguns deles acreditar que os materiais são “miraculosos”. Uma rápida pesquisa pela internet foi suficiente para nos colocar diante de um pitoresco informe divulgado no *site* da prefeitura do pequeno município mato-grossense de Itiquira, por ocasião do recebimento dos materiais apostilados do SAB. Vejamos:

Pelo segundo ano consecutivo a rede municipal de educação de Itiquira é **contemplada** com o apostilado do Sistema de Ensino Aprende Brasil da Editora Positivo, através de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação. [...]

⁷⁰ Disponível em:

<http://sistemaaprendebrasil.com.br/?gclid=EAIaIQobChMIvKzctaju4gIVDYaRCh3r_AhaEAAYASAAEgKK2vD_BwE>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

⁷¹ Disponível em: <<http://sistemaaprendebrasil.com.br/conheca/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

De acordo com a secretária de educação Jane Gobbi, uma mudança sempre gera insegurança e medo. *“A aceitação pode levar alguns anos. E essa mudança deve ocorrer de dentro pra fora em cada um de nós educadores. Não será um sistema adotado a fazer o **milagre** por si só, é preciso a vontade e empenho de todos, em querer uma educação de qualidade através de uma prática diferenciada, a qual fará diferença na vida de nossos alunos”*, destacou a secretária.⁷² (Grifo nosso).

Se o termo “contemplada” já soa curioso, por trazer à memória o sentido de uma ‘premiação’, de ‘recepção de um presente’ o que se dirá do termo “milagre”? Ao que parece, a secretária municipal está ciente de que o “miraculoso” material precisa de “coadjuvantes” na missão de alcançar a tão sonhada “educação de qualidade”. De fato, seria impossível que um sistema apostilado pudesse “por si só” combater todos os agentes nocivos que fazem da educação pública brasileira um ressonante fracasso. A cargo de exemplo, lembramos os mais renitentes: professores mal formados, mal pagos, debilitados emocionalmente e, não raro, alvos de agressão dentro das escolas; alunos indisciplinados e desmotivados, vítimas da exclusão social e de lares desestruturados. A verdadeira “solução” ou mesmo o “milagre” na educação pública somente terá início quando esses agentes nefastos começarem a ser atacados de fato. Exaurir os cofres públicos para adquirir materiais de qualidade duvidosa, cujo destino, a cada fim de bimestre, é o lixo, não é “solução” nem “milagre” e sim um sério dolo à boa fé dos municípios.

O material apostilado não vem acompanhado da varinha de condão capaz de operar a mágica de empurrar a Índia brasileira para o lado da Bélgica. É muito mais provável que ele funcione como uma mágica fajuta que, sob a aparência da mudança, legitime a desigualdade socioeconômica e cultural da nossa sociedade, mantendo o Brasil na sua condição de Belíndia, dividido e desigual como sempre foi, desde que “achado” pelos portugueses, nos quinhentos.

Na ordem da comodificação em que os sistemas de ensino se encaixam, o papel de autor de livro é transmutado para o de “fazedor de apostilas”, e o papel de professor é transposto para o de “aplicador de apostilas”. Ao terem sua autonomia usurpada pelo sistema de ensino, os professores são tornados como executores de propostas oficiais, como meros “adjuvantes ou como instrumentos de um processo que se apresenta com um caráter inelutável ou quase mecânico, sendo seu trabalho [...] o de aplicar os princípios propostos”, nos termos de Machado e Bronckart (2005, *apud* ZOLIN-VESZ; VALEZI; SOUZA, 2009, p. 141).

⁷² Disponível em: <<http://www.itiquira.mt.gov.br/2018/03/rede-de-ensino-recebe-os-livros-do-sistema-aprende-brasil/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

Por fim, refletir sobre a comodificação do ensino serviu para nos mostrar que os sistemas de ensino (SAB e SEP), cujas apostilas de língua portuguesa para o ensino fundamental II nos serviram de fonte para o recorte das formulações analisadas neste estudo, são antes de tudo produtos mercadológicos desenvolvidos para serem consumidos e descartados com rapidez, gerando lucro rápido e certo ao grupo empresarial que os produziu. Se fôssemos comparar as apostilas com outros produtos do mercado consumidor, certamente a base de comparação não seria uma peça de cristal produzida artesanalmente por um cristaleiro, mas os produtos descartáveis de plástico produzidos em série.

Passemos agora, da ordem da comodificação que julgamos necessário explicitar em nossa tese pela sua relevância entre os elementos das condições de produção das apostilas, para o objetivo geral que nos norteou: apreender as posições discursivas acerca da heterogeneidade linguística do português atualizadas em formulações presentes em apostilas direcionadas a alunos do ensino fundamental II de escolas particulares e públicas. Nosso foco não recaiu sobre o ensino da língua portuguesa propriamente dito e sim sobre as formas como ela é significada nesses materiais. Desde uma primeira varredura do *corpus*, já constatamos, a partir da seleção das formulações, que as posições discursivas a respeito da língua portuguesa tanto no SAB-RPU quanto no SEP-RPA são majoritariamente oriundas da FD gramatical, o que significa dizer que há uma recusa em conceber a língua como sendo heterogênea e mutável. Todavia, pudemos observar certo mal-estar em relação à presença do Outro – o DL – rondando o espaço que antes era exclusivo do DG.

De modo mitigado, o DL irrompe na periferia dos materiais e, quando isso ocorre, na maioria das vezes, é na forma de simulacro que ele é retomado. Sua presença é mais incidente e localizável no fio do discurso como o Outro que abala o DG, por meio de uma polêmica constitutiva, que resulta em redes de formulações heterogêneas com a presença de alguns enunciados em que as relações interdiscursivas se manifestam de modo claro. Quanto aos sujeitos enunciativos de ambas as apostilas, apesar de se identificarem mais fortemente com a ideologia purista, mostraram-se, por vezes, cindidos, assombrados pelo SU do DL.

Ao percorrer o caminho de análise a partir dos três eixos eleitos na pesquisa, concluímos que o eixo (i) “formulações sobre linguagem, língua, variação linguística e objetivos do ensino de língua portuguesa” constitui um verdadeiro pastiche dos PCNs. Tanto o SAB-RPU quanto o SEP-RPA apresentaram, no manual do professor, posicionamentos em conformidade com os documentos oficiais do MEC para o ensino da língua portuguesa, provavelmente com a finalidade de valorizar seus produtos, “legitimando-os”, ou melhor,

mascarando-os com a reprodução do discurso politicamente correto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A orientação dada pelos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa tem em vista o respeito à “pluralidade cultural” que é um dos temas transversais dos PCNs. O respeito à pluralidade cultural se traduz em termos de respeito à pluralidade ou diversidade linguística. Na análise do primeiro eixo, chamou-nos a atenção, no manual do professor do SEP-RPA, uma citação literal dos PCNs, que estabelece como objetivo para o ensino de língua portuguesa: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (SEP-RPA, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano). Essa orientação não passou do papel, já que, ao longo da perquirição que fizemos do arquivo nos subsequentes eixos (ii) e (iii), raramente pudemos perceber esse princípio em ação. Muito pelo contrário, a fim de afugentar a certa polêmica que causaria junto a seus consumidores, caso viesse a defender ideias sobre uma valorização da diversidade linguística e sobre o combate ao preconceito linguístico, o Sistema de Ensino Positivo mobilizou estratégias discursivas que variaram entre táticas de silenciamento dos saberes sociolinguísticos; eufemismos nas formulações que tratavam direta ou indiretamente do tema da variação; manutenção do discurso da linguística na periferia do material, voltando-o apenas ao professor, ou seja, longe do alcance dos alunos e, inclusive, dos pais, clientes em potencial dos produtos que valorizam a prestigiada norma-padrão.

Já para o SAB-RPU, parafrasear os PCNs, soou como algo muito mais cômodo, por se tratar de um material voltado ao sistema público em que o respeito à pluralidade cultural, e, por consequência, à diversidade linguística, é um tema transversal mais fecundo. O discurso pró-diversidade se dissemina no espaço da escola pública, atingindo a sua inteireza. As imagens seguintes, copiadas dos portais do SAB e do SEP, respectivamente, mostram o quanto a ideia politicamente correta da pluralidade/diversidade é conveniente no visual de apresentação do SAB, mas incomum no visual do SEP:



Figura 3: Imagem projetada dos alunos do SAB-RPU.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Aprende Brasil.⁷³



Figura 4: Imagem projetada dos alunos do SEP-RPA.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Positivo.⁷⁴

⁷³Disponível em:

<http://sistemaaprendebrasil.com.br/?gclid=EAIAIQobChMIgseP7u_u4gIVChCRCh05QgOOEAAAYASAAEgKvwPD_BwE>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

⁷⁴ Disponível em:

http://ensinopositivo.com/?gclid=EAIAIQobChMI-YDtt_Du4gIVSwSRCh2azwdIEAAAYAAEgLnbfD_BwE
Acesso em: 16 de jun. de 2019.

A figura 3 que explora a diversidade na espécie humana – negro, branco, asiático e moreno – em um suposto grupo de alunos valoriza os produtos voltados à escola pública, adequando-os à ideia de respeito às diferenças e igualdade social apregoada pelos documentos oficiais. Já a figura 4 reforça a ideia de que a pele branca é valorizada pela clientela da escola particular⁷⁵. O Grupo Positivo desenvolve linhas de produtos educacionais de acordo com as clientelas a que se destinam, acatando as orientações dos PCNs somente quando convém à valorização comercial do produto.

Para materiais voltados à rede pública, um discurso em harmonia com os PCNs torna os materiais ainda mais palatáveis e lucrativos: falar a língua do cliente é fundamental para ter sucesso nas vendas. Não sem razão, a análise de formulações do SAB-RPU, eixo (ii), sobre o tema do preconceito linguístico mostra que o enunciador chegou a perguntar aos alunos se já haviam sofrido algum tipo de preconceito linguístico. Caso a resposta fosse afirmativa, era-lhes solicitado que produzissem um relato narrando a situação. Já em formulações do SEP-RPA, tal atividade seria impensável, considerada a imagem que é feita dos alunos.

No tocante ao primeiro objetivo específico: (i) “destrinçar o jogo das posições discursivas enredadas no interdiscurso constitutivo dos enunciados que dizem da língua portuguesa nas apostilas tomadas como objeto de estudo”, observamos a existência de uma polêmica entre o DG e o DL. Como fora tratado no capítulo teórico, uma polêmica em nível constitutivo não é um desentendimento casual/temporário, mas sim uma relação inevitável entre o Mesmo e seu Outro, numa imbricação intrínseca entre direito e avesso.

Considerando a análise de todas as formulações, tanto as recortadas das apostilas do SAB-RPU quanto as do SEP-RPA, o DG manteve-se como a posição dominante. Muitas foram as estratégias utilizadas pelo DG para se sobressair em relação ao DL. A principal delas foi, sem dúvida, a de manter-se no centro da cena enunciativa, ou seja, na apostila do aluno e, ao mesmo tempo, relegar o DL à periferia à qual somente o professor teria acesso. Outra estratégia eficiente do DG foi a de, no caso de não poder rejeitar abertamente as variedades não padrão, colocar a norma padrão acima de quaisquer variedades, elevando-a à condição de norma essencial. Também a estratégia da correção mascarada foi bastante notória em muitas formulações, ou seja, a de propor exercícios de reescritura de frases, orações, etc., escritas na modalidade não padrão para a norma-padrão. Além dessas, outra estratégia marcante do DG foi a de relativizar o uso da norma-padrão nos comandos dos exercícios em expressões como: “de acordo com a norma-padrão”, “segundo a norma-padrão”, “conforme a norma-padrão”,

⁷⁵ Em anexo apresentamos outras imagens correlacionadas às figuras 3 e 4, retiradas dos portais do SAB e do SEP.

“adequado à norma-padrão”, etc., expressões utilizadas para substituir enunciados cristalizados do DG, como “correto e incorreto”. Essa relativização, provinda do interdiscurso, está presente nas formulações graças à polêmica com o DL.

Já o DL se apresentou em ambas as apostilas como um discurso marginal, como um saber que, de fato, não pôde ser totalmente silenciado nos materiais diante da presença dos PCNs e seu discurso sobre o respeito à diversidade linguística, mas não houve lugar para que o Sujeito do DL pudesse defender a heterogeneidade da língua sob o viés da ciência de um modo aberto e consistente, salvo em uma única ocasião (a rede de formulações F1 a F5 do SAB-RPU, analisada na seção 4.2.1). Contudo, ainda assim essa rede foi entrecortada pelo DG que se posicionou negativamente na periferia da F5. Essas formulações favoráveis ao DL somente constam do SAB-RPU porque favorecem o produto voltado à rede pública, mais atenta às orientações dos PCNs sobre o tratamento a ser dado às variedades linguísticas.

Nosso segundo objetivo específico: (ii) “compreender se as imagens que se fazem da clientela da escola particular, por um lado, e da escola pública, por outro, presidem a produção do material didático apostilado usado em aulas de língua portuguesa”, envolve o jogo das imagens, tal como formulado por Pêcheux (1969). Exploramos aqui duas questões subjacentes a IA(A) e IA(B) respectivamente: “Quem sou eu para lhe falar assim?” e “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” (conforme seção 2.2). Constatamos que as poucas diferenças presentes entre ambos os materiais não foram na forma de significar a língua e sim motivadas pela necessidade de adequação aos públicos receptores, a partir das imagens que os enunciadores faziam deles. Relembremos o caso da figura 2, presente no capítulo 4, seção 4.1, em que visualmente a única diferença entre as páginas de abertura das apostilas do SEP-RPA e do SAB-RPU é a cor da pele dos garotos que compõem os textos verbo-visuais: um aluno branco representando o alunado da rede particular, e um aluno negro representando o alunado da rede pública.

Outra diferença sutil a respeito do imaginário foi verificada na análise do eixo (iii). Embora tanto o SAB-RPU quanto o SEP-RPA se propusessem no manual do professor a acatar as orientações dos PCNs a respeito da prática de análise e reflexão sobre a língua como um eixo norteador do ensino de português (conforme seção 4.1), verificamos que o enunciador do SAB-RPU, ao imaginar que os alunos da rede pública detêm déficits de aprendizagem, apresentava-lhes as regras gerais gramaticais de CN e CV prontas, esperando que tão somente as assimilassem, enquanto o enunciador do SEP-RPA, ao imaginar que seus alunos eram capazes de raciocinar logicamente, lançou mão de métodos indutivos em sua

introdução aos estudos de CN e CV, instigando os alunos mesmos a formularem as regras gerais, a partir dos exemplos.

Recorrendo às formações imaginárias (PÊCHEUX, [1969] 1997), diríamos que a imagem que o enunciador tem do discente de escola pública, ou seja, do aluno falante de variedades estigmatizadas o fez pensar que ele, de fato, “necessita” aprender a usar a norma-padrão em detrimento da popular, caso contrário pouca chance terá de ascender socialmente. De um modo geral, percebemos que a imagem do aluno da escola pública é a daquele que domina variedades populares e estigmatizadas, por isso a ênfase do ensino recaiu sobre as variedades cultas e a chamada norma-padrão, comprovado pela incidência de exercícios que solicitavam a tradução da norma popular para a norma-padrão, ao passo que para o aluno da escola particular, favorecido economicamente e falante natural de normas urbanas de prestígio que mais se aproximam da norma-padrão, a ênfase do ensino recaiu sobre a competência comunicativa, necessária para atingir públicos-alvo variados no momento da produção textual.

Nosso terceiro objetivo específico: (iii) “discutir o paradigma de educação linguística reiterado pelo estudo da língua portuguesa por meio das apostilas de tais sistemas de ensino”, nos leva a refletir sobre o que Bagno (2007, p. 82) designa de “reeducação sociolinguística”, entendida como formação de “cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem”.

Em uma proposta de reeducação sociolinguística, tanto professores quanto alunos teriam como resultado de formação uma competência comunicativa ampla e diversificada que entenda a língua como heterogênea em sua essência e não como sinônimo de norma-padrão. Isso implica diretamente no respeito à diversidade. Um exemplo contrário a essa proposta pôde ser observado na atitude do enunciador do SEP (conforme seção 4.2.2) quando se mantém em silêncio, no livro dos alunos, diante de questões importantes, como a da estigmatização da fala caipira e a do preconceito linguístico.

Posicionamentos discursivos como esses só fortalecem a ideologia purista e preconceituosa, ao negligenciarem o conhecimento da ciência linguística. A aprendizagem da norma-padrão ou das normas cultas mais próximas desse ideal de língua pura deve ser realizada em total respeito pelas normas já dominadas pelos discentes. Os documentos oficiais não declaram que não se deve ensinar a norma-padrão nas escolas, pelo contrário ela deve ser ensinada como a norma de prestígio social. A orientação é para ensiná-la como a norma

legitimada em certas situações formais de uso da língua e não como a única possível, pois do ponto de vista linguístico, não há uma norma melhor ou pior que a outra.

A norma-padrão constitui uma insígnia muito valiosa no mercado linguístico, por isso não pode ser ignorada no ensino da língua materna. Segundo Bagno (2007), a escola é um lugar onde o saber erudito-científico (que diz que a língua é heterogênea) colide com o saber de senso comum (que diz que apenas a norma-padrão é língua). E não ignorar esse conflito linguístico é fundamental para a formação cidadã do estudante. Uma sociedade efetivamente democrática depende do combate de componentes do senso comum que atuam como instrumentos de discriminação, estigmatização, humilhação, opressão, violência simbólica, etc. Dentre esses componentes, sem dúvida figura o preconceito linguístico.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa proposta neste estudo, concluímos que, de fato, há certas diferenças entre as apostilas voltadas para alunos da escola pública e aquelas voltadas para alunos da escola particular, ou melhor, há alguns indícios de que a imagem que o enunciador tem dos receptores das apostilas do SEP é mais generosa do que a que o enunciador tem dos receptores das apostilas do SAB. Essa diferença pode ter influenciado, em alguns aspectos, a discursivização das diferenças linguísticas, mas de modo não muito substantivo. Levando-se em consideração que o SAB tem como precursor, modelo e base para imitação o SEP, as apostilas da rede pública foram criadas no intento de imitar/reproduzir o “padrão” das apostilas do sistema particular e isso certamente reduziu as possibilidades de diferenciação entre os dois sistemas.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, concluímos que a interação entre o DG e o DL nas apostilas se dá enredada na polêmica constitutiva, em que o DG, apesar de se sobressair, é constantemente ameaçado pelo DL. Alguns enunciados prototípicos do DG, como a dupla *certo/errado*, largamente utilizada em ambientes não “contaminados pela presença incômoda” dos PCNs, apenas por lapso escapolem dos enunciadores, aqui ou acolá, enquanto seus substitutos, usados como sinônimos, – *adequado/inadequado* – politicamente corretos vigoram. Velhas práticas do DG continuam a imperar como a preferência pelas orações isoladas ao invés do uso do texto, ou mesmo o uso do texto como pretexto para ensinar gramática normativa. Os enunciados cristalizados do DG não desaparecem ou são silenciados no discurso dos enunciadores dos sistemas de ensino, apenas são abrandados/substituídos por outras expressões mais moderadas, a fim de se esquivar o quanto possível da polêmica com o DL.

A norma-padrão é relativizada como uma variedade do português, mas é considerada a norma “essencial”, a ser ensinada na escola, sustentada por uma ideologia elitista do idioma uno e puro. Fora dos ambientes de monitoração, o discurso gramatical ainda reina absoluto, porém, nos ambientes monitorados, como o dos materiais didáticos, não pode dar as costas para seu adversário – o DL. Este estudo retrata localmente os efeitos discursivos de uma batalha ideológica gigantesca sem previsão de fim.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. et alii. *Por uma vida melhor*. Coleção “Viver, Aprender”. Volume 2/Multidisciplinar. São Paulo: Editora Global, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1970] 1985.
- _____. *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande/MS: editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AMORIM, I. F. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de Ensino*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 191p.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: ARTMED, [1970] 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., p. 25-42, 1990.
- _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. *Preconceito linguístico*. 56. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2012.
- BECK, C.G.; CUNHA, L.H.H. As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. *Ciências Sociais*, Unisinos, São Leopoldo, Vol. 53, n. 1, p. 136-147, jan/abr 2017.
- BERGSON, Henri. *O Riso. Ensaio sobre a significação do cômico*. 2º Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Londres: Allen & Unwin, 1935.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, A.P. 2003. Feirão da Educação: a educação como uma mercadoria. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26, Belo Horizonte, 2003. *Anais...* Belo Horizonte, INTERCOM, p. 1-11.

BRANDÃO CAMPOS, Daniela Monique Chagas Cordeiro. *O livro didático de Ciências no Brasil: um mergulho na história do PNLD* (monografia). Curso de Especialização, CECIMIG/FAE/UFMG, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental*. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1971. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11628802/lei-n-4024-de-20-de-dezembro-de-1961>>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/LEGIS/CF88/CF_88.doc>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

BRYMAN, A. The Disneyization of society. Disponível em: *The Sociological Review*, 47(1): 25-47, 1999. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00161>

CHALMERS, A. F. *O que é a ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCAR, [1981] 2014.

_____. Tecido da memória. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, v. 12, n. 2, 2006, p. 1-13.

COX, Maria Ines Pagliarini. *Je est un mot d'ordre: escritos em torno de sujeito, linguagem e educação*. 1989. [271]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253174>>. Acesso em: 13 de junho. 2019.

CYRANKA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.

_____. Português: um nome, muitas línguas. (Programa Salto para o Futuro) *Boletim 08*, Ano XVIII, maio de 2008, p. 03-11.

_____. *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO C.A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRANÇA, M. T. R. de. *A construção linguística do riso nas crônicas de José Simão*. São Paulo. 2006. 304 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Cap. 3.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, [1979] 2007.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2015.

HENRY, P. Construções relativas e articulações discursivas. Tradução de João V. Geraldi e Celena Margarida Cruz. In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. V. (Org.). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, jul/dez, p. 43-64, 1990. [1975]

HENRIQUE, P. F. de Lima; HORA, Dermeval da. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 108-121, jan./jun., 2013.

HYMES, D. 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1988.

LACAN, J. (1955). O Seminário sobre 'A carta roubada'. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 13-66.

LANGACKER, R. S. *Language and its structure: some fundamental concepts*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. São Paulo: ABRALÉ, 2007. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos-chave da análise de discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, [1984] 2008a.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 27-32.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MUSSALIM, F. Análise de Discurso. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

MOURA CASTRO, Cláudio. Satanás apostilado?. *Veja*, edição 2022, ano 40, no 33, 20/08/2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, S.P. Pontes; 1996.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Remontémons de Foucault à Spinoza. In: TOLEDO, Mario Monteforte (org). *El discurso político*. México: Nueva Imagen, 1980.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1969] 1997, p. 61-161.

_____. [1982]. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 2010, p.49-59.

_____. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011, p. 141-150.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, [1983] 2015a.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Trad. e Introd.: José Horta Nunes. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 2015b.

_____; LÉON, J. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, [1982] 2016a, p. 163-174.

_____. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016b, p. 141-150.

_____. Metáfora e interdiscurso. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016c, p. 151-161.

_____. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A análise de discurso na França). In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi*. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, [1984] 2016d, p. 227-230.

POSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 31-39.

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RITZER, G. The “McDonaldization” of society. *Journal of American Culture*, 6(1):100-107, 1983. https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1983.0601_100.x

ROBINS, R. H. *Linguística geral*. Rio de Janeiro: Editora Globo, [1964] 1977.

ROCHA, Décio et alii. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia*. Cuiabá, no. 08, p. 161-180, 2004.

RODRIGUES, S.R. *O Português não padrão no universo de livros didáticos do ensino médio: posições discursivas*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL). Cuiabá: UFMT, 2010, p. 157.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 1975.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala*. Coimbra: Almedina, [1972] 1982.

SIQUEIRA, Elcio. Solicitação enviada ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marianamonfort@gmail.com.br> em 07 dez. 2007.

Sistema Aprende Brasil (SAB-RPU). *Língua Portuguesa: 6º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2008.

_____. *Língua Portuguesa: 7º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2008.

_____. *Língua Portuguesa: 8º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2008.

_____. *Língua Portuguesa: 9º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2008.

Sistema de Ensino Positivo (SEP-RPA). *Língua Portuguesa: 6º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2012.

_____. *Língua Portuguesa: 7º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2012.

_____. *Língua Portuguesa: 8º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2012.

_____. *Língua Portuguesa: 9º ano*. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2012.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Linguísticos e Literários*, Maceió, v.5 e 6, p. 42-79. 1989.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALEZI, S. C. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.; NASCIMENTO, E. L. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n.1, p. 241-272, jan./jun. 2018.

ZOLIN-VESZ, F.; VALEZI, S. C. L.; SOUZA, V. G. de. O papel adjuvante do professor no documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 38, junho de 2009. p. 146-154. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

ANEXO A



Figura 5: Imagem representativa de alunos do SAB-RPU.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Aprende Brasil.⁷⁶



Figura 6: Imagem representativa de alunos do SAB-RPU.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Aprende Brasil.⁷⁷

⁷⁶ Disponível em: < <http://sistemaaprendebrasil.com.br/>>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.



Figura 7: Imagem representativa de aluno do SEP-RPA.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Positivo.⁷⁸



Figura 8: Imagem representativa de aluno do SEP-RPA.
Fonte: Portal do Sistema de Ensino Positivo.⁷⁹

⁷⁷ Disponível em: < <http://sistemaaprendebrasil.com.br/>>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

⁷⁸ Disponível em: < <http://ensinopositivo.com/o-papel-dos-pais-na-escolha-profissional-dos-filhos-como-ajudar-sem-interferir/>>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

⁷⁹ Disponível em:

<http://ensinopositivo.com/?gclid=EAIaIQobChMIzoH0tbDx4gIVhwyRCh3fOgi8EAAAYAiAAEgIhoPD_BwE>
. Acesso em: 17 de jun. de 2019.