

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190103-2418>

**LÍNGUA PORTUGUESA OU GRAMÁTICA? UMA PROPOSTA
DE DESCONSTRUÇÃO DO “OU ISTO OU AQUILO”
PORTUGUESE LANGUAGE OR GRAMMAR?
A PROPOSED DECONSTRUCTION OF THE “OR THIS OR THAT”
¿LENGUA PORTUGUESA O GRAMÁTICA? UNA PROPUESTA
DE DECONSTRUCCIÓN DEL “O ESTO O AQUELLO”**

Verli Petri*

Larissa Montagner Cervo**

Universidade Federal de Santa Maria

Departamento de Letras Vernáculas

Santa Maria, RS, Brasil

RECEBIDO EM: 08/04/18.

APROVADO EM: 20/12/18.

Resumo: Por meio da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, este artigo reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, detendo-se em uma prática recorrente de oposição ou de desarticulação da língua à gramática, matriz de um debate sobre ensinar ou não gramática na escola. Para refletir sobre a gramática como componente de ensino de língua portuguesa na educação básica, trabalham-se as condições de produção do ensino de língua na escola, buscando indícios históricos da desestabilização sofrida pelo saber-fazer a língua, bem como procura outro olhar à relação língua versus gramática, com vistas a contribuir para a formação do professor e ao debate sobre o tema, nos demais espaços em que ele for pertinente.

Palavras-chave: Língua. Gramática. Ensino. Discurso.

Abstract: Through the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis, this article reflects on the teaching-learning process of the Portuguese language in Brazil, holding up in a recurrent practice of opposition or disarticulation of the language to grammar, reason for a debate about teaching or not grammar at schools. In order to reflect on grammar as a component of the Portuguese language teaching in basic education, it works the conditions of language teaching production in the school, searching historical indications of destabilization suffered by the know-how the language, as well as seeking another look at the relation between language versus grammar, in order to contribute to the teacher training and to the debate on the subject, in other spaces where it is pertinent.

Keywords: Language. Grammar. Teaching. Discourse.

* Professora Associada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Pesquisadora do Laboratório Corpus (PPGL/UFSM). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3132-3438>. E-mail: verli.petri72@gmail.com.

** Professora Adjunta, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Pesquisadora do Laboratório Corpus (PPGL/UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1799-0210>. E-mail: laricervo@gmail.com.

Resumen: *Por medio de la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso, este artículo reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa en Brasil, se deteniendo en una práctica recurrente de oposición o de desarticulación de la lengua con la gramática, matriz de un debate sobre enseñar o no gramática en la escuela. Para reflexionar sobre la gramática como componente de enseñanza de la lengua portuguesa en la Educación Básica, se trabajan las condiciones de producción do enseñanza de lengua en la escuela, buscando indicios históricos de la desestabilización sufrida por el saber-hacer la lengua, así como procura otra mirada para la relación lengua versus gramática, con el objetivo de contribuir para la formación del profesor y con el debate sobre el tema en los demás espacios en que sea pertinente.*

Palabras clave: *Lengua. Gramática. Enseñanza. Discurso.*

“Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo”
(Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo)

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, propomo-nos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, detendo-nos, em especial, em uma prática recorrente de oposição ou de desarticulação da língua à gramática, que referendamos, a propósito do poema de Cecília Meireles apresentado como epígrafe, de ou isto ou aquilo. Partindo das condições de produção do ensino de língua na escola em direção ao que pode ser proposto do ponto de vista da formação do professor, procuramos compreender alguns dos indícios históricos da desestabilização sofrida pelo saber-fazer a língua na educação básica, posição essa que implica também desconstruir algumas das oposições próprias ao campo científico das Ciências da Linguagem, já que entendemos que os efeitos de sentido produzidos por essas oposições reforçam o mal-estar vivido hoje pela gramática como componente de ensino.

Inscritos em uma perspectiva linguístico-discursiva, propomos um olhar outro para a gramática em sua relação com a língua e o sujeito, olhar este que, sem negar o instrumento linguístico (cf. AUROUX, 1992), propõe-se a compreendê-lo em sua historicidade constitutiva, desconstruindo o imaginário de espelhamento da língua nele

significado. Para nós, em consonância com Gadet, “as regras da língua não podem ser consideradas como regras categóricas – no sentido de que uma regra deve ou não ser aplicada. Em vez disso, as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas” (GADET, 2011 [1991], p. 102). Nesse sentido, acreditamos que nossa reflexão contribua para o subsídio de discussões pertinentes ao dia a dia de trabalho com a língua portuguesa, seja na realidade escolar, seja na realidade universitária, seja na pesquisa linguística. Afinal, são esses os espaços que, para além das oposições tradicionais, precisam dar conta das contradições que são próprias à constituição do sujeito falante e estudioso da língua.

2 SOBRE A HISTÓRICA PERGUNTA: “OU ISTO OU AQUILO?”

Tratar da problemática da gramática no contexto brasileiro e escolar de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pressupõe, minimamente, (re)inscrever-se em um debate histórico, cujo fim parece nunca estar suficientemente próximo. Os efeitos do viés ideológico normatizador e coercitivo da gramática nesse saber-fazer são muitos e vêm de longa data. No entanto, parecem ter sido reforçados como objeto de discussão, em particular, depois da desestabilização sofrida pelo ensino de língua portuguesa em face de dois importantes acontecimentos: a acentuação do movimento de democratização do acesso à escola que, nos anos 60 e 70 do século XX, deflagrou os fenômenos conhecidos por “crise escolar” e “fracasso escolar”; e as intervenções, no âmbito escolar, da disciplina Linguística – implementada no Brasil também na segunda metade do século XX –, a qual alterou o rumo da produção intelectual sobre língua e linguagem ao ampliar as possibilidades de reflexão e teorização sobre tais objetos (ÂNGELO, 2005).

Hoje, o que ainda se verifica é um descompasso entre o saber dito científico, resultante das pesquisas em Linguística, o saber gramatical e o saber escolar, enquanto efeito desse confronto entre novas e velhas perspectivas, balizado e medi(a)do tanto pela busca de superação do “fracasso escolar”, quanto pelo seu inverso, o ideal de sucesso na formação básica. À diferença de outros tempos, em que a metodologia de ensino-aprendizagem classificatória era predominante e obtinha êxitos, hoje, esse saber-fazer já não tem mais o espaço de outrora. A perspectiva vigente consiste em uma proposta de articulação do saber gramatical à leitura e produção de textos, como alternativa de promoção de um ensino-aprendizagem que, espera-se, efetivamente dê conta de outras abrangências de sentido relacionadas ao saber a/sobre a língua, abrangências essas que, via de regra, incluem a norma-padrão (e culta) e o imaginário de um sujeito culto, mas não mais se dizem restritas a eles. De modo mais específico, recorre-se ao ensino de língua em correlação a textos, com base na teoria dos gêneros textuais e em uma concepção de linguagem fundamentada no uso da língua em diferentes situações comunicativas, orais ou escritas e divergentes entre si por indicadores de formalidade, os quais, não raro, são associados e reduzidos aos bastante conhecidos “níveis de linguagem”.

Ocorre, no entanto, que, embora a adoção dessa metodologia represente um modo diferenciado de ensinar a língua, em suas possibilidades de inserção na realidade social, a substituição de uma classificação por outra parece ainda não ser suficiente para resolver

os problemas do ensino-aprendizagem, uma vez que “os modos de fazer” ainda reproduzem o formato que questionamos, levando em conta os efeitos que tal ensino produz na formação escolar. Objetivos, perspectivas e resultados do ensino não formam um ciclo consensual, e uma das razões para tanto, entre várias outras que poderiam ser exploradas, talvez resida no fato de que o como e o porquê fazer ainda inscrevam-se nos velhos paradigmas, o que, ao mesmo tempo que dificulta a abertura a novas possibilidades, cria condições para um esforço contrário à proposta de articulação de saberes, tendo em vista um ideal de rompimento com o saber gramatical, muitas vezes banalizado como “regras difíceis de decorar”, “que somente afastam o aluno da escola”, por serem “discriminatórios” e “em nada” contribuírem para a formação. As perguntas, então, continuam muitas: ensinar ou não ensinar gramática? Promover leitura e produção de texto com ou sem o alicerce da gramática? Preparar o aluno para diferentes situações comunicativas trabalhando, ou não trabalhando a gramática? O que fazer? Como fazer?

Alunos e professores são constantemente objetados pela falta, uma falta inadmissível para aqueles que têm um imaginário de completude da língua contida na gramática e no dicionário, porém, ao mesmo tempo, uma falta constitutiva do sujeito falante e, portanto, da língua que está viva e sempre sujeita ao equívoco, lugar de encontro com o sentido (FERREIRA, 2000). A realidade que se coloca é: se impera o ensino da leitura e da produção textual em diferentes situações comunicativas, diminui-se a intensidade no tratamento do saber gramatical, e vice-versa. Os efeitos desse paradoxo são variados: alunos que demonstram bom conhecimento e domínio de técnicas de produção textual, alunos com dificuldade de mobilização dos recursos da língua na produção textual, alunos que sabem regras gramaticais apenas de modo decorado, alunos com dificuldade de leitura, alunos que desconhecem as regras da norma-padrão, etc.

Nas universidades, a problemática é também recorrente e, de modo pouco autorreflexivo, em boa parte atribuída à escola. Em cursos de áreas diversas, por exemplo, ainda é possível encontrarmos o chamado “português instrumental” na grade curricular dos primeiros semestres, como forma paliativa de sanar déficits educacionais e de “reforçar” a preparação do aluno para a formação em nível superior. A ideia contida nesses programas é basicamente a de que é preciso recorrer à revisão dos aspectos básicos de gramática e leitura de textos, para que o aluno de graduação possa ler e produzir textos técnicos e acadêmicos com um mínimo de eficácia. Já na área de Letras, os alunos – ressalte-se, egressos desse contexto de ensino-aprendizagem conflituoso – não necessariamente concluem seus cursos preparados para o tratamento das contingências da escola, porque sua formação não atende a fórmulas e porque, como qualquer aluno de graduação, são também atravessados pelo imaginário do domínio da língua como norma-padrão (e culta), requerida no/pelo também imaginário de domínio pleno de sua formação profissional e de obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Como, ao concluírem seus cursos, lidar com a falta de consenso e com tamanha responsabilidade(zação) em relação à língua portuguesa?

Que sujeito falante de língua portuguesa é este? Que língua portuguesa é esta que está sendo ensinada e incansavelmente buscada? Fruto de uma histórica busca por solução à falta de consenso entre objetivos e métodos no ensino de língua, o debate tem se mostrado objeto de reflexão de muitos pesquisadores, não só pela inquietude do

prolongamento histórico, mas também pelo modo como novas perspectivas têm sido praticadas, revestindo-se, direta ou indiretamente, do mesmo. Parafraseando Cecília Meireles, trata-se de um movimento do ou isto ou aquilo, nada mais do que uma prática, essencialmente conflitante, de manutenção de uma zona de litígio, de delimitação de fronteiras rígidas ao que é da ordem da língua, como se ela fosse separada da ordem do sujeito, da ordem do texto, da ordem da interpretação, da ordem do discurso, da ordem da oralidade, da ordem do estilo, da ordem da literatura, etc. Ou isto ou aquilo significa o efeito do atravessamento, nas práticas do saber-fazer sobre a língua, de sentidos derivados do imaginário da gramática tomada como tradicionalmente “culpada” pelo fracasso escolar e dita hoje “desnecessária ao sujeito”, imaginário esse materializado e (res)significado em insistentes e frustradas tentativas de reajuste da posição desse instrumento, no ensino, como apenas um horizonte de retrospectão, e não, como também o é, um horizonte de projeção¹.

Maria Helena Moura Neves (1990; 2012), uma das principais pesquisadoras e críticas da gramática no Brasil, aponta que muito se fala no ensino tradicional de gramática, embora o “ensino vigente nas escolas [tenha] acentuado o caráter absolutamente ‘ritual’ de que o ensino tradicional de gramática tem se revestido” (NEVES, 2012, p. 193, destaques da autora). Para a autora, “há lições fundamentais sobre o funcionamento da linguagem que a escola tem esquecido”, dentre as quais destacamos duas: 1) “a gramática não é um corpo estranho à língua”, pois tanto a escrita quanto a fala constituem a gramática; e 2) “a gramática não é um aparato que temos guardado ao nosso lado apenas para destrinçar frases” (2012, p. 193), pois tal aparato é uma das organizações da qual o falante dispõe para usar a língua. Para a autora, e nós concordamos, é muito mais importante discutir como se ensina a gramática da língua para que o sujeito a coloque em funcionamento, do que manter-se de um lado ou de outro, favorável ou contrário ao ensino tradicional da gramática, praticando-se o ou isto ou aquilo.

De nossa parte, não compete criticar inconsequentemente o que tem sido feito em prol do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tampouco propor uma metodologia de ensino que seja diferenciada, ou negar a necessidade do saber gramatical. Como professoras e sujeitos falantes no mundo, sabemos que esse saber tem sua importância e faz parte de nossa formação. Por isso, nosso objetivo é, em outra perspectiva, desconstruir o espaço de evidência em que se instala o ensino de língua, problematizando-o a partir de modos outros de reflexão sobre as questões que são feitas à língua, à gramática, aos livros didáticos e à própria escola.

3 UM OUTRO OLHAR POSSÍVEL PARA A QUESTÃO

De um modo mais preciso, a questão que trazemos à baila deriva de uma prática de ensino escolar da língua associada à “arte do bem falar e do bem escrever”. Inicialmente, essa perspectiva de ensino-aprendizagem vinculava-se às antologias literárias, ao saber produzido na e pela Filologia em suas relações com a literatura canônica. Em outro momento, a sustentação foi dada pelo saber gramatical, pela classificação e categorização

¹ A respeito de horizonte de retrospectão e projeção, ver Aurox (1992).

dos fatos de língua, em nome da preservação de uma língua dita culta. Mais adiante, o aporte foi atravessado, nessa sua constituição sócio-histórica, pelas teorias linguísticas desenvolvidas ao longo do século XX, as quais passaram a interpelar o fazer da escola e o próprio professor de língua portuguesa quanto ao ensino da leitura e produção de textos, em face de outros enfoques que, distanciados de uma perspectiva normativa, propunham-se a tratar cientificamente dos fatos de linguagem, assim deslocando o gramático e a gramática do lugar de autoridade absoluta sobre a língua que lhes era concedido até então².

A respeito dessa interpelação, Ângelo (2005) chama-nos a atenção para o mal-estar que encobre a expectativa de uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem de língua, mudança essa projetada como solução dos problemas relacionados tanto aos objetivos do ensino, quanto, e sobretudo, ao fracasso escolar. Em sua pesquisa, a propósito da circulação, nos anos 1970 e 1980, de textos de caráter oficial e de textos assinados por linguistas, em que se reforçava a necessidade de novos direcionamentos do ensino de língua materna, em detrimento do ensino gramatical classificatório praticado até então, a autora (2005) buscou compreender que outros sentidos poderiam estar sendo atribuídos a esse saber outro sobre a língua – o científico, não normativo –, a partir de um contraste entre o que propunham os linguistas e o modo como as suas orientações teórico-metodológicas estavam sendo recebidas e mobilizadas para além da academia. E, contrariando as expectativas de uma “virada” na história do ensino-aprendizagem da língua materna, em sua análise, a autora mostra-nos que, em lugar da mudança, prevalece um desentendimento recíproco entre professores da rede de ensino básica e linguistas, que não compartilhavam as mesmas posições em relação às práticas de ensino da língua materna e aos resultados obtidos. A zona de litígio estava, então, instalada e um jogo de forças passa a marcar essa fase histórica.

Como uma das consequências da falta de unidade no tratamento das questões da língua, entra em circulação, segundo Ângelo (2005), um discurso do novo, pautado no desejo de renovação e no ideal de novos paradigmas de ensino que, como tais, finalmente ensejassem formas outras de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua, em substituição ao ensino tradicional praticado até a instauração da disciplina de Linguística na formação dos professores de língua portuguesa. Ocorre, no entanto, como a autora esclarece, que qualquer novidade “só deslança na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor” (2005, p. 12). Assim, ao não apresentar, de imediato, resultados que satisfatoriamente demonstrassem as razões pelas quais um ensino deveria substituir o outro, esse discurso da mudança tornou-se um discurso em curso (2005). Em outras palavras, um discurso que não se instala e não se estabiliza, porque significa como produto da busca pela resolução do conflito entre teoria e prática, e não de experimentação do conflito.

A metodologia classificatória, dita tradicional, como sabemos, facilmente incorre na possibilidade de reduzir a língua à perspectiva de código ou instrumento, a partir do trabalho com categorias que somente reforçam o imaginário de língua como algo que separa o certo e o errado, tornando o saber sobre ou a própria língua inalcançáveis ao

² A respeito da desautorização do gramático, no Brasil, pelo linguista, ver Orlandi (2002).

sujeito. Interferir nesse processo de ensino-aprendizagem historicamente sedimentado e ligado ao ideal de uma comunicação plena não significa, portanto, apenas tomar posição em relação ao saber-fazer sobre a língua na escola, mas, sobretudo, propor-se desconstruir um imaginário social arregimentado pelas instituições cidadãs como um todo. Assim é que a desestabilização provocada, em particular pelo questionamento das concepções de língua e de linguagem até então praticadas, ao não se colocar como fórmula, também não se colocou como renovação, de acordo com o que era pretendido. Em lugar de deslocamento e superação, o novo parece ter se instalado como produto de uma transferência: outros métodos e meios para os mesmos objetivos. E, nesse caso, os resultados são conhecidos, entre eles, a angustiante insatisfação que continua presente na prática de sala de aula dos professores de língua portuguesa.

Michel Pêcheux, já dizia, na França, no início dos anos 1970, em um texto intitulado Língua, “Linguagens”, Discurso³, que devemos estar alertas para qualquer “exploração ideológica” que possa ocorrer imediatamente a uma reconfiguração científica, o que nos parece pertinente no tocante às relações entre o ensinar ou não ensinar gramática a partir do momento em que a Linguística passa a produzir efeitos outros na área dos estudos da língua. Além disso, concordamos com Scherer (2005, p. 17) quando a autora chama-nos a atenção para a necessidade de sermos cuidadosos quando se trata da observação das relações entre “um saber acadêmico ou um saber escolarizado com os saberes ditos de referência”, pois a produção de um conhecimento e sua circulação acadêmica são de uma ordem bem diferente daquela praticada na escola e voltada à ordem do ensino-aprendizagem.

O trajeto de leitura que realizamos nos conduz a refletir sobre teoria e prática, enquanto problemática a ser assumida. Não há uma teoria homogênea e estável, a ponto de se relacionar com outra apenas em termos de oposição, pois pela prática estabelecem-se os diálogos, as aproximações e os distanciamentos. Cada paradigma de saber é uma forma de ressignificação e deslocamentos de outros saberes, formas de atualização que, como tal, são sempre lacunares em sua própria constituição, sem prescindir da história. Assim, por mais que uma teoria proponha-se ao “novo” ou “ao diferente”, ela não é suficiente para apagar os saberes contra os quais procura se contrapor, pois, como nos ensina Auroux (1992, p. 11-12),

[...] o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, [...] assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

Com a escola e seu projeto de democratização do ensino, via o acesso à língua, não é diferente. Para nós, reside nesse conflito o ponto central da discussão, o motivo pelo qual o novo constitui-se como algo sempre futuro, algo a acontecer. Se ainda não se chegou a um consenso sobre o saber-fazer de língua portuguesa, uma das razões pode ser porque a nossa visão a respeito do saber sobre a língua é vinculada aos efeitos ideológicos

³ Texto publicado originalmente na França, em 1971, e, no Brasil, traduzido para o português, em 2011.

das próprias contradições do campo de saber, o que faz com que, na esteira de discursos do novo ou de complementaridade, ainda se separem as instâncias em oposições, ainda acredite-se que oralidade é expressão de liberdade do sujeito, ainda busque-se independência entre língua e gramática, ainda busque-se dominar o funcionamento da língua de modo desarticulado do funcionamento do próprio sistema, como se isso fosse, de fato, possível.

Para além de não reproduzir as oposições próprias ao campo das Ciências da Linguagem, faz-se necessário compreendê-las como efeito da incompletude da própria língua, o que significa desconstruir tanto o sonho do domínio e do funcionamento linguístico plenos, quanto a ideia de que a gramática é um instrumento que conserva saberes próprios a um livro pesado, algo de difícil compreensão e repleto de saberes “em nada necessários” ao sujeito, como tantas vezes é postulado pelo senso comum. Uma coisa é língua, outra é a gramática. A língua é uma ferramenta imperfeita⁴, e essa constituição não pressupõe um desvio da norma, ou um “amolecimento de um núcleo duro” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 51), e sim a coexistência do equívoco, da heterogeneidade, da falha junto às regras internas de funcionamento do sistema, enquanto fatos estruturais implicados pela ordem simbólica (PÊCHEUX, 1998 [1971]; 2002 [1983]). Compreender a língua por esta perspectiva significa considerar que a língua é atravessada em sua própria constituição tanto pela norma, pela estabilização, quanto pela contradição, pelas diferenças e pelas transformações do sentido, em um trabalho, como diria Pêcheux (2002 [1983], p. 51), “do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações”.

Se a língua não é plena, é porque sua constituição e seu funcionamento não são dissociados do sujeito, um sujeito desejante, dotado de inconsciente, e um sujeito histórico, que se relaciona com a ideologia. A gramática, enquanto instrumento de descrição e sistematização das línguas (AUROUX, 1992), também não é um instrumento linguístico perfeito e, uma vez que as práticas que ela descreve estão intrinsecamente ligadas – mas não reduzidas – às leis internas que regem o sistema linguístico, é preciso compreender sua significação sócio-histórica, sem fazer dela um espelho para o “comportamento linguístico” do sujeito, ou um fator de divisão entre os que sabem e os que não sabem as regras, os que as dominam e os que não as dominam, como muito se pratica quando se propõe a gramática como o único meio de qualificar a competência linguística do sujeito, tanto na ordem da oralidade, quanto na ordem da escrita.

Se a gramática não pode ser tomada como espelho, é porque “falar é totalmente diferente do que produzir um exemplo de gramática” (PÊCHEUX, 2011 [1971], p. 125). Mas, antes que essa afirmação se reduza ao senso comum, sob o risco de ser usada como mais um argumento contrário ao que estamos propondo, vamos, de imediato, desconstruir suas evidências, compreendendo-a em suas especificidades teóricas e em suas condições de produção. O enunciado em destaque é uma afirmação de Pêcheux no texto Língua, “linguagens”, discurso (2011 [1971]), texto esse em que o autor francês dedica-se a mais uma de suas muitas críticas à ambiguidade da expressão “ciência-piloto” concedida à Linguística (2011 [1971]). Com o objetivo de mostrar que o sistema linguístico não funciona dissociado ou em posição inferior à significação, o que, à época das publicações de Pêcheux, era com frequência afirmado por muitas disciplinas de matriz estruturalista,

⁴ No sentido que lhe empresta Paul Henry (1992).

o autor dedica-se a mostrar raízes e consequências do equívoco de não se admitir que o sistema linguístico é apenas relativamente autônomo. De acordo com Pêcheux (2011 [1971]), a problemática da insistência por uma Linguística independente e por uma teoria geral das significações, materialmente significada como a “extensão da frase” à produção e interpretação do sentido, deriva da interpretação histórica dos conceitos saussurianos de língua e fala como sistemas opostos e independentes, a partir dos quais se passou a compreender o sistema como correlato à coerção (em particular pelo funcionamento da Sintaxe) e a fala como correlata a algo ficcionalmente simétrico enquanto oposição e expresso por um ideal de liberdade do sentido.

O que pode ser apreendido dessa reflexão? Basicamente, que tratar do fato de linguagem como implicado em sistemas distintos, opostos, ou até mesmo complementares, como se um integrasse o outro, significa fazer da língua uma superestrutura, um instrumento a serviço de um sujeito que tem controle sobre o sentido, porque fonte e origem de seu dizer e dotado de intencionalidade. Relegar a fala à manifestação individual e empírica do sujeito produz, desse modo, o efeito de que o sentido é produto de determinadas intenções, tornando-o, em consequência, “literal”. Mais do que isso, implica destituir o sujeito de suas características de ser falante no mundo, de sujeito que tem desejos e que é um ser histórico. Efeito paradoxal do que Gadet e Pêcheux (2004 [1881], p. 48) referem como “estranhos parentescos” entre a Linguística científica e aquilo que ela vive de excluir, o encaminhamento das questões de linguagem sob esse viés passa a representar a negação da interpretação no seu próprio acontecimento e a busca por um sistema de comunicação ideal, cuja reversibilidade de dizeres e sentidos aparentemente é bem-sucedida. Nas palavras do próprio autor francês (1998 [1971]), um ritual de celebração e, ao mesmo tempo, de lamento pela volatilização do real⁵ da língua.

Falar não liberta o sujeito do sistema da língua, tampouco confere a ele a livre expressão do sentido. Do mesmo modo, falar não pode ser (con)fundido com um exemplo de gramática, porque enquanto aquele não pressupõe um acontecimento individual, de livre expressão de pensamento do sujeito e usos acidentais dos recursos linguísticos, este é apenas uma representação. É justamente o fato de o exemplo de gramática não consistir no próprio da língua, e sim constituir-se do próprio dela, que se confirma a tese althusseriana de que o sujeito é livre para submeter-se a, pois, ao submeter-se à língua, que é estruturada na gramática, que, por sua vez, também é própria ao sujeito, o sujeito constitui-se e, como tal, pode manifestar-se. Se admitido como representação de uma norma, e não como espelhamento de práticas languageiras, o exemplo de gramática passa a ser compreendido como um recurso em prol de um imaginário, porém necessário equilíbrio ante a divisão política e inerente da língua e, assim, possibilita a desconstrução do efeito de completude da língua significado na/pela gramática. Nas palavras de Augustini (2004, p. 155):

O discurso da gramática relaciona normatização e estilística em face de uma prática languageira que é preciso controlar, o que significa dizer que é a relação de complementaridade aí instituída entre gramática e estilística que sutura a insuficiência teórica (não, política) de não dar conta de toda a língua, mas apenas de uma parte dela. Afinal, estamos diante de uma língua imaginária, uma língua-ficção, atemporal, homogênea e construída independentemente das circunstâncias dos falantes, e que, portanto, não apreende a língua fluida, a língua-movimento da prática languageira e sua divisão (política) inerente.

⁵ De acordo com Gadet e Pêcheux (2004 [1981], p. 52), “o real da língua é o impossível que lhe é próprio”.

De nossa parte, longe de encontrarmos uma pretensa solução para o problema, lutamos pela construção de uma ponte entre o sujeito e a sua língua, que é a que está e a que não está na gramática. Isso requer, necessariamente, ampliarmos nossa atenção para além da escola e incluímos, na formação de professores de língua portuguesa e profissionais das Letras, a leitura das materialidades que constituem o mundo e das materialidades que nos ensinam a compreender o fato da linguagem com a complexidade que ele engendra. Compreendendo o instrumento linguístico (cf. AUROUX, 1992) em sua historicidade constitutiva – e não somente decorando-o ou tomando-o como padrão de saber-fazer para tudo –, podemos deixar de tratar do gramatical com exclusividade, reconhecendo que ele se constitui e funciona sempre em “relação a” outros elementos linguísticos e extralinguísticos. Para nós, esse é um caminho em direção à “ordem do discurso”, um lugar que leve em conta a história e a exterioridade, fazendo a diferença e produzindo efeitos nos sujeitos para que sejam capazes de lidar com a contradição na língua e nas práticas sociais das quais fazem parte cotidianamente.

Para ensinar essas relações é preciso, essencialmente, não negar os efeitos ideológicos produzidos pelo tratamento coercitivo dado à língua pelas gramáticas, e sim compreender seu funcionamento. Gramáticas, por mais diferentes metodologicamente que se proponham umas das outras, trabalham com gestão de diferenças (DIAS, 2007), uma vez que procuram conformar a língua enquanto unidade, o que pressupõe desambiguar, não equivocar, não contradizer e, sobretudo, prever a dimensão da variação como intrínseca à definição e ao funcionamento da própria regra (AUGUSTINI, 2004). Em toda gramática, o espaço da interpretação é negado e as diferenças são politicamente apagadas ou geridas no próprio agenciamento dos fatos gramaticais. Não é a toa que sua constituição se dá preferencialmente por oposições, ou seja, pelo antagonismo da descrição do que é tomado como padrão, modelar ou adequado em relação ao que, inversa e proporcionalmente, é descrito como não-padrão, desvio ou inadequação.

Basta ler gramáticas para perceber que língua enquanto sistema e língua enquanto acontecimento no mundo são tratados como opostos. Em contraposição à norma-padrão (e culta), correlata ao “bom português”, estão variações, na ordem do regionalismo (que precisa ser dito em função da língua nacional); níveis de linguagem, na ordem dos acontecimentos de fala; vícios ou anomalias, na ordem dos desvios das regras da sintaxe; estilo, na ordem do tratamento não literal dos recursos linguísticos, etc., ou seja, todos os sentidos do não-padrão estão sujeitos ou à falta de conhecimento, ou à falta de domínio, ou a uma liberdade/criatividade cerceada, presa à ideia de possibilidade geral de criação da linguagem, característica do próprio sistema linguístico de permitir deslocamentos históricos dentro do campo das formulações possíveis (GADET, 2011 [1991]).

Ora, se não compreendermos a natureza desses funcionamentos e aceitarmos as múltiplas possibilidades da exterioridade como acontecimentos “permitidos” pelo sistema, abordaremos sempre a gramática como um espelho da língua ou um instrumento a serviço da qualificação linguística do sujeito, o que implicaria, em consequência, alimentar o imaginário de que é na oralidade que reside a possibilidade de libertação do sujeito em relação à coerção exercida pelas regras gramaticais. Perseguir este caminho pressupõe, além da reiteração da oposição língua x fala, a sustentação dessa proposição a partir da ideia de que há diferentes modos de expressão e comunicação sustentados por

supostos diferentes funcionamentos linguísticos, o que, ao invés de libertar, apenas reproduz os efeitos paradoxais da coerção, oportunizando condições para a nivelação, a estereotipação, o discriminatório e o falível.

A pluralização da língua em linguagens, por exemplo, a partir do que se coloca, em gramáticas e muitos outros manuais de ensino, como níveis ou como registros de escrita ou oralidade em situações formais e informais, nada mais é do que uma expressão outra de um desejo incontestado de justificar “desvios” de uma “língua inatingível” (GADET; PÊCHEUX, 2004 [1981]), porque se admite que há modos de expressão relacionados a diferentes classes, como se houvesse uma gramática de classes. Além de reproduzir a ideia da exterioridade como algo interdisciplinar, não constitutivo, que faz do próprio da língua “um objeto residual da pesquisa linguística” (PÊCHEUX, 1998 [1971], p. 24), essa diferenciação é apenas uma forma outra de camuflar o ideal de comunicação: para cada situação, uma forma de linguagem adequada e plausível para a intercomunicação entre os sujeitos, como se os discursos precisassem ser sempre coerentes, “constitutivamente falando, para que funcionem socialmente, ou seja, para atingirem uma eficácia ideológica” (AUGUSTINI, 2004, p. 153).

Se prestarmos atenção no título do texto já mencionado de Pêcheux – Língua, “linguagens”, discurso (2011 [1971]) –, com a palavra linguagens entre aspas e no entremeio de língua e discurso, perceberemos a tônica da crítica do autor francês: não há linguagens no plural, há somente língua como base de processos discursivos diferenciados. A ideia da base reforça justamente a possibilidade de “formações ideológicas muito diversas pode[re]m se constituir sobre uma única base (resposta ao problema: uma só língua/várias culturas)” (PÊCHEUX, 2011 [1971]), p. 128), impedindo que a pluralização das manifestações languageiras traduzam-se em sistemas de funcionamentos linguísticos diversos, a exemplo de um sistema do drama, do romance, da narrativa, etc., o que tão somente reproduziria a ideia de sistemas de oposição. Para o autor,

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta assim como a base comum de processos discursivos diferenciados (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 81, destaques do autor).

Pensar na língua como base de processos discursivos diferenciados (2009 [1975]), longe de ser a solução do problema que estamos discutindo, é alternativa para a compreensão da necessidade de não opormos os fatos gramaticais e de podermos ler gramáticas, respeitando sua finalidade e seus méritos e também seus limites e seus equívocos. Gramáticas, para além do seu efeito de completude e do seu efeito coercitivo, não são em si mesmas instrumentos totalitários porque o próprio da língua não se presta à plenitude. Costa (2015), ao tratar da contradição⁶ na constituição do discurso da gramática, expõe essa relação de incompletude a qual estamos nos referindo:

⁶ Para Costa (2015, p. 61), a contradição “deve ser entendida aqui não como relação entre contrários ou afirmação-negação, onde uma proposição seria o contrário da outra, mas deve ser entendida com base na

[...] a heterogeneidade da língua não cabe nos parâmetros normatizadores do gramático. Além disso, a produção do conhecimento sobre a língua é uma construção estabelecida por sujeitos a partir de um gesto interpretativo sobre um objeto de conhecimento. Desse modo, a relação do sujeito com o conhecimento não é da ordem do real, mas da ordem da interpretação. O conhecimento sobre a língua não preexiste à interpretação do sujeito, mas é o próprio resultado de seu gesto interpretativo (COSTA, 2015, p. 59).

Se a língua é uma ferramenta imperfeita, se a gramática é um instrumento imperfeito e se esta não é a tradução daquela, o que é preciso, então, para que as perguntas deixem de ser as mesmas e para que a tensão do ou isto ou aquilo deixe de (re)(ins)escrever a história do ensino de língua no Brasil? Da parte que nos cabe, como pesquisadoras e professoras de cursos de licenciatura em Letras, acreditamos que é preciso investir em uma formação que deixe mais questões em aberto e menos questões em absoluto. Isso significa, por um lado, tratar de questões teóricas e do funcionamento destas no contexto escolar sem respostas prontas ou “receitas” e “modelos” do que dá certo e do que não dá certo, até mesmo para podermos desconstruir os “rótulos” de professor tradicional e de professor ultramoderno, porque ensinam ou não ensinam gramática. Afinal, quem é que precisa de um professor ou do outro? Cada um, em sua singularidade, interpelado ideologicamente, ocupa uma posição na formação social da qual faz parte ao formar-se professor de língua, e é desse lugar que vai enfrentar a rotina diária de ensinar a língua na escola. Se, para cada escola, os enfrentamentos e as condições de produção são diferentes, o que fazer, o como fazer e os objetivos do ensino são, portanto, questões que não se resolvem com antecedência, tampouco com generalizações. Elas se constroem, e é preciso propor-se refletir sobre elas.

De outro lado, e retornando à questão da gramática, parece-nos, como já afirmamos, que é chegada a hora de, na formação de professores, alertar nossos alunos para a compreensão da complexidade da língua e a complexidade das gramáticas, e, sobretudo, ensiná-los a ler gramáticas, ultrapassando limite das regras e dos exemplos. A leitura que propomos pressupõe trabalharmos a gramática como uma materialidade que é linguística, porque se constitui do próprio da língua, e que é discursiva, posto que tem um funcionamento na sociedade e na história. É preciso refletir sobre o objeto gramática, observando, em primeiro lugar, a sua configuração: o projeto gráfico (capa, disposição dos elementos no sumário, etc.); a proposta da equipe que se responsabiliza pela construção do objeto (prefácio, apresentação, objetivos, filiação teórica, posfácio, etc.); as escolhas que foram realizadas no corpo de regras (Por que essa ordem interna e não outra? Por que este exemplo e não outro?), etc. Posteriormente, faz-se necessário recorrer ao seu exterior, perguntando-se a respeito de como ela significa no mundo, como ela se relaciona com as demais gramáticas, como ela contribui para o processo de historicização da língua e do sujeito. E, em meio a todo esse processo, é importante sempre lembrar que tudo o que está posto em uma gramática é resultado de um trabalho simbólico de sujeitos que, antes de serem gramáticos, são falantes da língua, portanto sujeitos também assujeitados histórica e ideologicamente. Se não atentarmos para esta função-autor e para a historicidade do objeto gramática, jamais entenderemos a ideia de instrumentalização linguística.

relação de desigualdade, onde uma proposição não encontra nem simetria nem seu avesso em nenhum outro lugar”.

Para nós, ensinar a refletir, do modo como estamos propondo, não é desistir da qualificação do sujeito, ou incentivar uma possível subversão da língua. Pelo contrário. Tal qual Augustini (2004, p. 153), “estamos cômnicos de que [a língua/a língua nacional] é uma necessidade (social) [...] e seu ensino-aprendizagem é fundamental a uma possível assunção à palavra [...]. Negar tal fato seria objetar à sociedade vigente, o que não produz resistência significativa, segundo nossa concepção de resistência”. Não mais resistir à gramática e, por consequência, não mais vitimizar-se ante seus efeitos são tarefas árduas, porém nossas, sujeitos do/no mundo das Letras. Se nos esquivarmos desse propósito, sob o simples argumento de que não há solução para os problemas de ensino, estaremos apenas reforçando o mal-estar de que tratamos ao longo deste texto. Ao contrário de fórmulas ou exemplificação de tarefas, o que propomos é ampliação de perspectivas. Nosso objeto de estudo e nossa disciplina de ensino é a língua, e tudo que diz respeito a ela nos interessa e interessará ao nosso aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de introdução das considerações finais, destacamos as palavras de Gadet, a propósito de uma entrevista sobre *La langue introuvable*, quando a autora finaliza a reflexão a respeito do modo singular como Barthes mobiliza os recursos da língua em sua escrita: “fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que ela oferece” (GADET, 2011 [1991], p. 105). A recorrência a essa afirmação, no final deste texto, não é senão estratégica: estão inscritos, nesse dizer, sentidos daquilo que ainda nos parece ser necessário insistir em relação aos modos de compreender a língua e de mobilizar e fazer-saber tanto o seu sistema, quanto o seu acontecimento. Em não se negando o político, e sim investindo em sua constituição, a língua ultrapassa o caráter regulador e restritivo, sem que, como poderiam pressupor alguns, transforme-se em uma barbárie. O político, materializado na regra ou na falha, não é um acontecimento ocasional, e sim histórico, razão pela qual precisa de investimento e atenção, principalmente por parte dos detentores do saber sobre a língua.

A discussão à qual nos propusemos neste espaço de reflexão não finda aqui, pois há muito ainda para se pensar e para se realizar em termos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O que nos toca fortemente, à guisa de conclusão, é a importância da compreensão de que a língua serve para comunicar e para não comunicar (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Enquanto não fizermos-saber esse seu potencial, essas suas latitudes, continuaremos tentando separar as instâncias, assim reproduzindo, de modo insistente, o imaginário de uma comunicação perfeita e plena, em função da nossa incapacidade de admissão da falha como traço constitutivo tanto do sujeito, quanto da língua. É justamente essa nossa condição de seres históricos, sujeitos da e na língua, que precisa ser, então, desde já, admitida, pois nosso “temps n’est ni le passé craintif ni l’avenir plein d’espérance; le temps est le présent, porteur furtif de ce qu’on sait et de ce qu’on veut, ici et maintenant”⁷ (MILNER, 2011, p. 82).

⁷ Tradução nossa: “o tempo não é nem o passado tímido nem o futuro pleno de esperanças; o tempo é o presente, portador furtivo do que sabemos e do que queremos, aqui e agora”.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTINI, C. L. H. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2004.
- ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional da língua portuguesa*. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- COSTA, M. I. S. *A produção do conhecimento sobre a língua na segunda metade do século XX no Brasil: o funcionamento da contradição no discurso do gramático*. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DIAS, L. F. Gramática e política de língua: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.
- FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). *A língua inatingível: o discurso na história da Linguística*. Tradução B. Mariani; M. E. C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1991). A língua inatingível. Entrevista. Tradução Sérgio Augusto Freire de Souza. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 93-106.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MILNER, J.-C. *Pour une politique des êtres parlants*. Paris: Verdier, 2011.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÊCHEUX, M. (1971). Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. Tradução C. M. Cruz e C. Jouët-Pastré. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 2, Campinas/SP, p. 7-32, 1998.
- PÊCHEUX, M (1971). Língua, “linguagens”, discurso. Tradução Freda Indursky. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 121-130.
- PÊCHEUX, M (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução E. P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 77-84.
- SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.