

PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DISCURSIVA

Sonia Renata RODRIGUES¹
Maria Inês Pagliarini COX²

Resumo

Este artigo explora o espaço polêmico formado pelo discurso gramatical (DG) e pelo discurso linguístico (DL), focalizando os modos de significar a língua portuguesa postos em circulação em materiais didáticos contemporaneamente. A leitura do *corpus* foi orientada por noções clássicas da análise de discurso francesa: enunciado e formulação, discurso e formação discursiva, Sujeito e sujeito e discurso polêmico. A análise revelou que a norma-padrão é considerada a norma “essencial”, a ser ensinada na escola, sustentada pelo DG cujo enunciado básico afirma a unidade, a pureza e a conservação da língua. Contudo, após a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os materiais didáticos têm de levar em conta o DL, ainda que sem adesão a ele.

Palavras-chave: Ensino de Português. Variação Linguística. Polêmica.

Abstract

This study examines the polemic space formed by grammatical discourse (GD) and linguistic discourse (LD), focusing the ways of signifying the Portuguese language put into circulation in teaching materials actually. The interpretation of the corpus was guided by classical notions of French discourse analysis: statement and formulation, discourse and discursive formation, Subject and subject and polemics. The analysis revealed that the standard norm is considered the “essential” norm, to be taught at school, supported by GD whose basic statement asserts the unity and purity of the language. However, after the National Curriculum Parameters became official, the teaching materials have to take LD into account, even without adhering to it.

Keywords: Linguistic Variation. Teaching Portuguese. Polemics.

Preliminares

Este estudo focaliza os discursos que envolvem o tratamento do português não padrão em materiais didáticos (livros, apostilas etc.) destinados a alunos do ensino fundamental e médio das redes pública e particular, utilizados em escolas de Mato Grosso. Os materiais analisados foram produzidos após a implantação dos Parâmetros

¹ Professora da rede pública de ensino em Mato Grosso (SEDUC-MT): soniarenata_rodrigues@hotmail.com.

² Professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso: minescox@hotmail.com

Curriculares Nacionais (PCNs) que oficializaram a mudança do paradigma de ensino assentado na tradição gramatical para o paradigma de ensino assentado em conhecimentos produzidos no âmbito das diversas disciplinas que compõem a macrolinguística³. Neste estudo, tendo em vista o tema aqui focalizado, são os efeitos da sociolinguística no ensino do português como língua materna que buscamos destacar.

Com o advento da sociolinguística, na segunda metade do século XX, um aspecto descartado pela linguística imanente – a relação entre língua e sociedade – desponta como um interessante objeto de pesquisa. Embora Saussure ([1916] 1975) afirmasse que a língua é social, o termo, para ele, era sinônimo de transindividual, silenciando as divisões linguísticas que refletiam as divisões e contradições da sociedade. Assim, em lugar de um sistema de regras estáveis, alheias aos falantes, a sociolinguística chega à conclusão de que as línguas reais são essencialmente heterogêneas e dinâmicas como são as sociedades. Com isso, a ideia de ‘erro’ gramatical, que vingara sem rivalidade alguma por séculos, mesmo durante o reinado da linguística imanente até a década de 1960, torna-se alvo de desconfiança e descrédito.

Os ares renovadores da sociolinguística, aos poucos, chegam ao campo do ensino de língua materna, abrindo uma ruidosa polêmica com os espíritos reacionários que persistem na crença de que a língua é homogênea e estática, fazendo o papel de guardiões da boa norma contra seus corruptores. Apesar da resistência dos filiados à posição gramatical, a concepção de que toda língua é plural é assumida pelos documentos oficiais contemporâneos que pautam o ensino básico e, por consequência, começa a se fazer presente nos livros didáticos. Considerada essa conjuntura de mudança paradigmática, temos por objetivo investigar os gestos de interpretação, certamente clivados pelo discurso gramatical (DG) e pelo discurso linguístico (DL), lançados sobre usos outros do português que não o padrão.

Atravessado por conhecimentos vários e, muitas vezes, conflituosos, advindos de várias correntes, o campo dos estudos sobre língua e linguagem é palco de uma interincompreensão generalizada (MAINGUENEAU, 2008), em meio à qual duas posições discursivas, atualmente, vivem ‘às turras’: o discurso gramatical e o discurso linguístico.

³ A dicotomia microlinguística e macrolinguística foi proposta por Barbara Weedwood ([1995] 2002, p. 12 e 13), a primeira compreendendo os estudos de fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, lexicologia, etc., áreas do chamado núcleo duro da linguística imanente, e a segunda, os estudos que focalizam a interface da língua com elementos sociais, culturais, psicológicos, pragmáticos, ideológicos, discursivos, textuais, literários, entre outros.

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 gramaticalidade nos usos que não coincidem com a norma padrão. Os principais enunciadores/defensores desse discurso são os gramáticos e seu principal suporte de difusão são as gramáticas, os livros didáticos e os comandos paragramaticais (CP)⁴. A produtividade do discurso gramatical é, pois, garantida por uma legião de cultuadores do purismo linguístico que combate os ‘erros’ gramaticais e ortográficos e os estrangeirismos como ‘forças destrutivas’ do idioma de Camões.

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

Balizas conceituais

Pretendemos abarcar a polêmica tramada pelo DG e pelo DL tal como se patenteia em materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa, tendo por lentes noções clássicas da análise de discurso francesa como: enunciado e formulação, discurso e formação discursiva, Sujeito e sujeito e discurso polêmico. Para lembrá-las, optamos por visitar alguns clássicos da disciplina: Michel Foucault (1969); Michel Pêcheux (1975); Jean-Jacques Courtine (1981); Louis Althusser (1970) e Dominique Maingueneau (1984).

Neste estudo, a conceituação de *enunciado* e *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

⁴ O termo ‘comandos paragramaticais’ foi cunhado por Bagno (2000, p. 97) e se serve tanto dos “meios de comunicação mais difundidos ao longo de século XX – jornal, revista, rádio, televisão, telefone – quanto das inovações mais recentes no campo da produção e difusão de informações – o CD-ROM e a Internet”.

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).

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.

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).

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. 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/ou transformação. O interdiscurso é o que agita a FD enquanto domínio de saber e impede a sua paralisia.

A noção de enunciado é, pois, fundamental à compreensão de discurso. O *discurso*, por sua vez, encontra-se inextricavelmente ligado à *formação discursiva* que funciona como um dispositivo de produção de determinados enunciados e não outros. Em Pêcheux ([1975] 2014), formação discursiva passa a ser correlacionada com formação ideológica. Para ele, “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). 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 identidade e entendimento 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.

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.

De tal modo, 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.

A questão da dobra entre formação discursiva e formação ideológica torna inevitável a discussão sobre a noção de *sujeito*, recolocada por Pêcheux ([1975] 2014) no centro de suas reflexões, a partir de um 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, a pertença a uma classe social, a uma nacionalidade, a um gênero etc. que preexistem a ele, bem como a seus antepassados, de forma que é a ideologia que absorve o sujeito. Embora ocorra na história, a ideologia, enquanto dura, se apresenta como eterna.

Dizer que a ideologia é uma representação do real não significa dizer que ela é algo imaterial, impalpável, pelo contrário, uma das teses defendidas por Althusser (1985, p. 88 e 93) é a de 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) que inspira Pêcheux a dizer que são as formações discursivas que interpelam os indivíduos em sujeitos ‘de’ seu discurso. Essas teses 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 que certamente trata-se deles e Dele [...]. (ALTHUSSER, 1985, p. 102).

O *Sujeito* (com S maiúsculo) é o sujeito universal da ideologia que, numa relação especular, produz os *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).

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 o sujeito supor que o móvel de suas ações vem de si, e não do outro com o qual se identifica.

Acompanhando Althusser, Pêcheux ([1984] 2016) 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 central cessa de ser a subjetividade produtora do discurso e torna-se a das formas de existência histórica da discursividade”. (PÊCHEUX, 2016, p. 156).

Discurso polêmico

A polêmica ocorre quando os discursos combatem pelo poder/primazia de um saber universal que emana de seu Sujeito. Por exemplo, 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.

Por outra via, também Maingueneau (2008, 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 agonísticas 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 dada de enunciação, envolvem posições ideológicas, ou seja, os sujeitos em contenda refletem os Sujeitos das ideologias a que aderem. 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.

Para evitar que a polêmica seja reduzida ao senso comum, Maingueneau (2008, 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, 2008, p. 107).

A incorporação do corpo verbal do Outro ao corpo verbal do Mesmo pode se presentificar em diferentes planos da discursividade. Daí Maingueneau (2008, 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, 2008, p. 76).

Neste estudo, vamos nos deter na polêmica entre o discurso gramatical (DG) e o discurso da linguística (DL). Embora os termos ‘gramática’ e ‘gramatical’ também façam parte do léxico da linguística *stricto sensu*, sempre que nos referirmos a discurso gramatical, é à tradição normativa/prescritiva que nos referimos.

Assim, por DL, 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. 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. Na perspectiva sociolinguística, incorporada pelo DL, “Não existe a língua de um lado e as variedades de outro – a língua é o próprio conjunto das variedades”. Quer dizer, “uma língua é, no fundo, muitas línguas”, ou seja, “o português são muitos portugueses”. (FARACO, 2008, p. 5). Cada variedade tem sua gramática e suas normas atestadas estatisticamente pelo uso. É principalmente em relação a esse aspecto que o DL antagoniza com o DG, uma vez que ele segue sustentando a prática pedagógica no pressuposto de que apenas a norma-padrão é correta, a despeito de os conhecimentos produzidos pela sociolinguística evidenciarem a falácia dessa premissa.

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

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

discursiva em que ocorram. Dentre os temas, incluímos ‘língua’, ‘gramática’, ‘norma’, ‘variação’ e ‘postura diante da língua’, especificados por categorias semânticas. O quadro 1, a seguir, mostra as principais diferenças entre o DG e o DL:

Quadro 1: Formação discursiva gramatical *versus* formação discursiva linguística

TEMA	CATEGORIAS SEMÂNTICAS	F DG	F DL
LÍNGUA	heterogeneidade	-	+
	diversidade	-	+
	pluralidade	-	+
	unidade	+	-
	pureza	+	-
	variação	-	+
	mudança	-	+
	plasticidade	-	+
NORMA	rigidez	+	-
	o que é seguido	-	+
	o que deve ser seguido	+	-
	padrão de uso real	-	+
	padrão ideal	+	-
	normalidade	-	+
GRAMÁTICA	normatividade	+	-
	regras categóricas	+	+
	regras incondicionais	+	-
	regras normativas	+	-
	regras de funcionamento da língua	-	+
VARIAÇÃO	regras variáveis	-	+
	erro	+	-
	corrupção	+	-
	caos	+	-
	propriedade das línguas	-	+
	transformação	-	+
	conservadora	+	-
	tradicional	+	-
	purista	+	-
	prescritiva	+	-
	corretiva	+	-
	mítica	+	-
	formalista	+	-
grafocêntrica	+	-	

POSTURA IDEOLÓGICA	preconceituosa	+	-
	monolinguística	+	-
	inovadora	-	+
	relativista	-	+
	científica	-	+
	descritiva	-	+
	explicativa	-	+
	adequativa	-	+
	funcionalista	-	+
	plurilinguística	-	+
	sensível ao outro	-	+

Tabela 1 - Formação discursiva gramatical *versus* formação discursiva linguística

Fonte: RODRIGUES (2010).

Com o objetivo de compreender como efeitos dessa polêmica se inscrevem em materiais didáticos destinados a alunos e professores da escola básica, examinamos uma atividade centrada na abordagem de uma variedade não-padrão do português.

Uma ocorrência de português não-padrão em materiais didáticos: efeitos de sentido

A atividade sob análise consta de uma apostila didática de língua portuguesa do Sistema de Ensino Positivo (SEP), destinada ao sexto ano da rede particular. São focalizadas as formulações (F1 a F3) em que os enunciadores se posicionam sobre ‘língua’ e ‘variação linguística’. Por ser um material produzido sob o signo dos PCNs, a hipótese de fundo é que tais formulações sejam permeadas pela polêmica entre o DG e o DL.

O exemplo é nucleado pelo poema “Ai se sêsse” de Zé da Luz – sertanejo paraibano não escolarizado – escrito em uma variedade rural regional da língua, bastante estigmatizada. O texto e as formulações que o exploram 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
Tavê que nois dois ficasse
Tavê qui nois dois caísse
E o céu furado arriasse
E as virgi toda fugisse
(SEP, 2012, vol. 4, p. 29, 6º ano).

F1. 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, 2012, vol. 4, p. 29, 6º ano).

F2. (Comentário no manual do professor): 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, 2012, vol. 4, p. 8, 6º ano) (Grifo nosso).

F3. 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, 2012, vol. 4, p. 30, 6º ano).

F1 é um 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”. Embora seja uma formulação que retoma um enunciado do DL a respeito da variação linguística, ela o faz de modo vago e tangencial. A variedade predominante no texto sequer é identificada adequadamente, recebendo a designação genérica de ‘variedade regional’ que englobaria também as variações de português relativas ao espaço geográfico. Apenas em F2, que é um comentário exclusivo do manual do professor, a variedade é identificada como ‘dialeto rural’, o que nos leva a pensar que esse nivelamento por baixo dos conhecimentos linguísticos na transposição didática provavelmente seja efeito da imagem do aluno como alguém despreparado para entender algo mais complexo. Além disso, como se trata de uma apostila para os filhos das classes mais abastadas que pagam por ensino privado, saber como falam as pessoas sem escolaridade que vivem na zona rural pode ser considerado um conhecimento inútil, apenas uma curiosidade que não vale a pena ser esmiuçada

com diligência. Aos sujeitos que se identificam com o Sujeito do DG, o modo de falar dessas pessoas é descartável como detrito da língua, algo que não vale o investimento de tempo escolar.

Nesse sentido, F2 pode ser uma importante chave de interpretação. Ela revela que o sujeito da enunciação provavelmente não mitiga o compartilhamento do saber sociolinguístico com o aluno por uma lacuna de formação na área, e sim por pressão do consumidor da educação privada, que paga escola para o filho para aprender português ‘correto’ e não português ‘errado’. 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 alinhados com esse discurso. O que justificaria, então, a presença do poema de Zé da Luz nesse material? Parece-nos que sua inclusão no material seria uma forma de atender minimamente as orientações oficiais do PCNs que recomendam um ensino nucleado pelo princípio da pluralidade linguística que envolve “conhecer e valorizar as diferentes variedades de português” e “combater o preconceito linguístico”, recomendações textualmente incorporadas ao manual do professor do SEP, como podemos ler no excerto seguinte:

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, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano. Grifo nosso).

Longe de conhecer, valorizar e combater o preconceito linguístico, tal como propusera o manual do professor, em sintonia com os PCNs, o sujeito que enuncia nesse material didático apenas reconhece e informa que Zé da Luz utiliza a variedade caipira, não como um recurso estilístico, 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 que vive à margem dos centros urbanos. Com isso, o sujeito que fala no SEP reitera o estereótipo da ideologia elitista corporificada no DG: quem fala os ‘dialetos rurais’ é o pobre, o matuto 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”, o que

reforça a estigmatização e discriminação dos usos da língua que não espelham a norma-padrão.

Em F3, podemos 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, detendo-se no tratamento de um vocabulário supostamente desconhecido pelo aluno. Aliás, o sujeito que formula F3 restringe-se a realizar um exercício de sinonímia, sem discutir se essa ou aquela palavra pertence a um léxico próprio do dialeto caipira ou a um léxico geral.

Há fenômenos de ordem sintática regulares no dialeto caipira que são ignorados. O mais contundente é a ausência de concordância verbal (nois dois vivesse, nois se gostasse, nois se queresse, etc.) que se repete, uniformemente, do começo ao fim do poema, assim como a ausência da concordância nominal (as virgi toda), evidenciando que a sintaxe/gramática do dialeto caipira não é a mesma da norma-padrão, mas é uma gramática com suas regularidades. Isso poderia ensejar um contraponto entre as gramáticas das diversas variedades do português, a modo de revelar que poucas regras da língua merecem o *status* de categóricas (obrigatórias). Além do fenômeno da concordância, o emprego de um verbo pronominal na primeira pessoa do plural com um pronome de terceira pessoa ‘se’ e não ‘nos’ (nois **se** gostasse), assim como o emprego do pronome pessoal do caso reto ‘eu’ e não a forma correspondente do pronome pessoal do caso oblíquo ‘migo’ (e tu cum **eu** insistisse), também são fenômenos sintáticos característicos dessa variedade que permitiriam uma esclarecedora comparação de gramáticas, de modo a desautorizar a ideia de que a norma-padrão é sinônimo de ordem e o dialeto caipira, sinônimo de desordem. A sintaxe do dialeto caipira não é caótica; ela se faz segundo regras próprias.

Há também traços de ordem morfossintática que distinguem uma gramática e outra. O primeiro, refletindo a não concordância verbal, é a ausência, nas formas verbais, de uma desinência número-pessoal (nois vivesse) 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, nessa, se encontra redundantemente (sintática e morfologicamente) marcada. Nesse mesmo nível, há também a regularização do verbo ‘ser’ (**sesse**) que figura no nome do poema (Ai! Se **sesse**!).

Além disso, há, inscritos no texto, inúmeros processos fonético-fonológicos como: ditongação da vogal tônica em sílaba travada por ‘s’ (nois/nós); apócope de sílaba átona final (junt**im**/juntinho); metátese (**drumisse**/dormisse); prótese

(*assubisse/subisse*); rotacismo (*tarvês/talvez*); harmonia vocálica (*drumisse/dormisse*), desnasalização e alçamento da vogal átona final ‘e’ (*virgi/virgens*).

Uma análise desses fenômenos todos, mediante um batimento das regras da norma-padrão com as regras da 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. Também poderia ser uma atitude eficaz no combate ao preconceito distinguir traços graduais e descontínuos de variação, os últimos sendo os principais alvos de estigmatização. Por exemplo, dizer ‘virgi’ ao invés de ‘virgens’ é certamente menos estigmatizado do que dizer ‘tarvês’ ao invés de ‘talvez’. Traços graduais são observados praticamente em todas as variedades quando usadas em situações não monitoradas, ao passo que os descontínuos não. Quem se identifica com DG, costuma pensar que fala/escreve sempre do mesmo modo, o que é uma ilusão. E tirar o véu dessa ilusão pode ser uma boa iniciação ao respeito pela língua do outro. 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. Quem é falante nativo de uma variedade linguística, qualquer que seja, domina sua gramática, entendida chomskyianamente como uma competência linguística internalizada que é mobilizada automaticamente quando usa a língua.

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 é ortografizado, quer dizer, desconhece as normas de ortografia instituídas por decreto. Ele escreve sua própria fala, sem o distanciamento que as convenções ortográficas exigem de nós. Ele se pauta pelo ouvido e não pela memória visual, deixando em seu texto os rastros de sua fala. É muito comum que pessoas de 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. A escrita tende a ser tomada como lei e um erro ortográfico costuma ser interpretado como uma infração à lei. Um poema como “Ai! Se sêsse!” se constitui em uma oportunidade ímpar para discutir o peso desproporcional que paira sobre um erro de ortografia, bem como o equívoco de se tomar a escrita como modelo para a fala. Efetivamente a escrita ortográfica é independente das variedades da língua e talvez seja por essa razão que o DG, privilegiando historicamente a escrita, signifique a língua como uma, homogênea e invariável.

A leitura e análise dessa atividade, proposta na apostila de língua portuguesa, nos possibilitam constatar, a partir da seleção das formulações, que as posições discursivas a respeito da língua portuguesa nesse material didático são majoritariamente oriundas da FD gramatical, o que significa dizer que há uma recusa em significar 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, certamente pela inconveniência de “se fingir de surdo” diante do preceituado para o ensino da língua portuguesa pelos PCNs. O que se nos apresenta nessa atividade é um jogo ambíguo entre incluir – mas não enfatizar – o tema das variedades no currículo do ensino fundamental.

Considerações finais

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 dos materiais didáticos, apesar de se identificarem mais fortemente com o DG, mostraram-se, por vezes, cindidos, desestabilizados pela presença rival do Sujeito Universal do DL no espaço do ensino de língua portuguesa.

A orientação dada pelos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa tem em vista o respeito à ‘pluralidade linguística’, ressoando um dos temas transversais dos PCNs que é a “pluralidade cultural”. Embora as apostilas do SEP reconheçam, citando os PCNs, que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é

“conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (SEP, 2012, vol. 1, p. 6-7, 6º ao 9º ano), a perquirição que fizemos do conjunto do material em nossa tese de doutorado (RODRIGUES, 2019) raramente nos revelou a conversão de um propósito 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 SEP mobilizou estratégias discursivas que variaram entre táticas de redução e 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 primam pela prestigiada norma-padrão.

A posição da escola privada não é confortável, pois, a despeito de se comportar como uma ilha no continente da educação básica brasileira, ela não pode dar de ombros ao que se passa na esfera do ensino público, pois, paradoxalmente, não pode falhar no seu papel de ser, para os ‘bem nascidos’, um passaporte para as universidades públicas, cujo exame de acesso – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – está em sintonia com as orientações dos PCNs. É inevitável não pensar no desatino do sistema educacional brasileiro em que a rede privada de ensino básico é o passe para as universidades públicas, enquanto a rede pública produz o exército de reserva para o ensino superior pago, perenizando as desigualdades sociais.

Embora o DG e o DL circulem em várias esferas sociais, a esfera que momentaneamente nos interessou para a análise foi a educacional, mais especificamente a dos materiais didáticos. Escolhemos a esfera educacional porque supomos ser ela o vetor da mudança de significação em relação às variedades outras de português que não a padrão. Diferentemente de outras ciências, a linguística não tem se mostrado capaz de afetar diretamente o senso comum como o faz a psicologia, por exemplo. Não há uma vulgata da linguística circulando na esfera pública leiga que, a médio e longo prazo, possa provocar mudança na forma de interpretar o fenômeno cotidiano da variação nos usos de uma ‘mesma’ língua. Assim, esperamos, as mudanças hão de vir da educação formal.

Esperamos, ainda, que os resultados da investigação ajudem a realizar uma subversão herética do purismo, do nomenclaturismo, do normativismo, do grafocentrismo, do formalismo, naturalizados pelo paradigma gramatical. Como afirma

Bourdieu (1998, p. 118), a subversão herética é uma “previsão”, uma “predição” política que pretende fazer acontecer o que enuncia. Ela contribui praticamente para a realidade do que anuncia, pelo fato de enunciá-lo, prevê-lo, torná-lo concebível e, sobretudo, crível, criando a representação e a vontade coletivas para produzi-lo. Se a subversão herética da ideologia gramatical não puder ser vislumbrada nas páginas dos documentos institucionais e dos materiais didáticos, supostamente escritos por autores bem iniciados no discurso da linguística, pouca esperança podemos ter em ver a variação e a heterogeneidade do português serem significadas por meio de outra grade semântica que não inclua o regime absolutista do ‘certo’ e do ‘errado’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1970] 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

_____. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília. Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCAR, [1981] 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Proposta pedagógica – Português: um nome, muitas línguas**. Ano XVIII, Boletim 08 – Maio de 2008 (TV Escola/Salto para o Futuro), p. 03-11.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, [1984] 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

_____. Remontémonos de Foucault à Spinoza. In: TOLEDO, Mario Monteforte (org). **El discurso político**. México: Nueva Imagen, 1980.

_____. Metáfora e interdiscurso. In: **Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi**. 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, [1984] 2016, p. 151-161.

RODRIGUES, Sonia Renata. **O Português não padrão no universo de livros didáticos do ensino médio: posições discursivas**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – MeEL, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010, 157p.

_____. **Discursos sobre a língua portuguesa em sistemas de ensino adotados por escolas particulares e públicas**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – PPGEL. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019, 216p.

Sistema de Ensino Positivo (SEP). **Língua Portuguesa: 6º ano**. Vol. 1,2,3,4. Curitiba: Positivo, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, [1916] 1975.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, [1995] 2002.

Como referenciar este artigo:

RODRIGUES, Sonia Renata; COX, Maria Inês Pagliarini. Português não-padrão no ensino fundamental sob a ótica discursiva. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.38, jan./jun. 2021, p. 39-57.