

OS (DES)CAMINHOS DA GRAMÁTICA NORMATIVA: ENTRE OS SINS E OS NÃOS

Francisco Vieira da Silva¹
 Maria Socorro Maia Fernandes Barbosa²

RESUMO: Nesse artigo objetivamos, a partir da análise do discurso de graduandos do curso de Letras de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Norte, descrever/interpretar os enunciados que provêm desse discurso e assinalam as posições de sujeito adotadas por tais graduandos, no momento em que dissertam a respeito da gramática normativa e o seu ensino. Adotamos como aparato teórico a Análise do Discurso de linha francesa. As conclusões apontam que o sujeito insere seus dizeres numa zona de entremeio entre a formação discursiva a qual vinculam seus dizeres e os saberes que lhe são contraditórios.

Palavras-chave: Curso de Letras. Gramática Normativa. Formação discursiva. Discurso.

THE (UN) PATHS OF NORMATIVE GRAMMAR: BETWEEN THE YES AND NOT

ABSTRACT: In this article we aim, from the discourse analysis of graduate students of the Letters of a public university in the state of Rio Grande do Norte, describe / interpret the statements that come from that speech and mark the subject positions taken by these graduates, at the time lecture about the normative grammar and its teaching. Adopted as theoretical apparatus Discourse Analysis of French line. The findings indicate that the subject inserts his sayings in the inset area between the discursive formation which link their sayings and the knowledge that you are contradictory.

Keywords: Travel Letters. Normative grammar. Discursive formation. Discourse.

Vivemos conjugando o tempo passado (saudade, para os românticos) e o tempo futuro (esperança, para os idealitas). Uma gangorra, como vês, cheia de altos e baixos – uma gangorra emocional. Isto acaba fundindo a cuca de poetas e sábios e maluquecendo de vez o *Homo sapiens*. Mais felizes, os animais, que, na sua gramática imediata, apenas lhes sobra um tempo: o presente do indicativo. E que nem dá tempo para suspiros. (Mário Quintana)

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. franciscovieirariacho@hotmail.com

² Professora Titular de Linguística Aplicada da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. socorromaia@uern.com

INTRODUÇÃO

Diversos autores (ANTUNES, 2007; 2009; BAGNO, 2007; POSSENTI, 1996; 2004; TRAVAGLIA, 2009; PERINI, 2005, dentre outros) têm discutido a respeito das configurações atuais do ensino de língua materna, problematizando abordagens teóricas e metodológicas sobre o tratamento conferido à gramática no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Do discurso desses autores desponta a necessidade de se (re)pensar a forma como a gramática vem sendo enfocada em sala de aula, uma vez que há uma supremacia na exploração de regras, nomenclaturas e normas, de modo a engendrar uma concepção superficial da língua, em detrimento a um ensino mais reflexivo, em consonância com as práticas sociais de linguagem e com a natureza dialógica e interativa da língua. Esses autores, em momento algum, negam a importância de prover o aluno de uma variedade linguística de prestígio (que pode ser adquirida a partir do contato com a Gramática Normativa - GN), porém põem em xeque o papel central e/ou monopólio secularmente atribuído a GN no contexto do ensino de língua.

Na contramão desses estudos, vimos presenciar, na mídia e em outros setores da sociedade, uma postura reacionária em relação ao posicionamento de tais autores no momento em que se alardeiam comentários do tipo: “o brasileiro não sabe falar português”, “o povo fala tudo errado” e/ou outros mitos que povoam o imaginário social e incutem de maneira decisiva sobre a prática docente do professor de LP. Há, portanto, um duelo de vozes que tenta conduzir essa questão. Pois, se por um lado, temos os pesquisadores da área das ciências da linguagem interessados em conceber a língua sob o manto da heterogeneidade que a constitui e desestabilizar posições bizantinas acerca da língua e do seu ensino, no outro extremo, está a mídia em geral, amparada por órgãos que objetivam “preservar” a língua (a exemplo da Academia Brasileira de Letras), contendo os “excessos” dos linguistas. Nesse sentido, refletimos com Rajagapolan (2004), quando assinala que os pesquisadores das ciências da linguagem inúmeras vezes não são convocados pela mídia para participarem dos debates em torno da língua, constituindo assim um visível paradoxo.

Nessa arena de impasses, introduzimos os nossos sujeitos em processo de formação de uma instituição pública do estado do Rio Grande do Norte que, por meio dos seus discursos, opinam sobre esse duelo e costuram representações sobre o docente de Língua Portuguesa (LP) e seu objeto de ensino. Entrementes, quando perguntamos aos graduando do curso do

Letras se a disciplina de Gramática Normativa deveria ser incluída na grade do referido curso, objetivávamos, pois, descrever e interpretar que imagens do professor de LP e do seu objeto de ensino emergiriam desse jogo discursivo, desse embate de posicionamentos ideológicos, de dispersões e entrecruzamentos de formações discursivas distintas.

Esta pesquisa é de natureza descritiva e interpretativa, orientando-se basicamente por uma abordagem qualitativa. Para esta pesquisa, analisamos oito respostas fornecidas por alunos do curso de Letras a um questionário aplicado nos meses de fevereiro e março de 2012. A questão, conforme destacamos anteriormente, indagava os graduandos a respeito da inserção (ou não) do componente curricular Gramática Normativa no curso de Letras, com habilitação em LP. As respostas selecionadas para essa análise provêm de alunos de diferentes períodos do curso de Letras.

Nesse artigo, discutiremos os seguintes pontos: inicialmente, discutiremos algumas noções da Análise do Discurso de linha francesa (AD) que serão retomadas no gesto de leitura lançado sobre as respostas dos graduandos, com ênfase nos conceitos de formação discursiva e interdiscurso; em seguida, faremos a análise do discurso das respostas dos alunos, com vistas a cumprir com o escopo desse trabalho.

A formação discursiva no contexto da AD

A noção de formação discursiva (doravante FD) é um conceito-chave na construção do arcabouço teórico da AD francesa. Nesse sentido, no permanente devir da AD, tal noção tem sido concebida sob diferentes vieses, em consonância com o período histórico e com as percepções teóricas e epistemológicas vigentes. No panorama da AD francesa, o conceito de formação discursiva foi, inicialmente, formulado por Foucault na *Arqueologia do Saber*, obra na qual esse autor francês aprofunda conceitos de trabalhos anteriores, procurando analisar as condições pelas quais se torna possível a produção do discurso.

Neste contexto, a noção de formação discursiva vai dialogar com a tese foucaultiana de que os discursos são formados por elementos que se dispersam, de maneira que não existe uma unidade *a priori* quando se trata de entender o fenômeno discursivo. Isso posto, caberá ao analista do discurso descrever as regularidades de uma prática/dispositivo, tentando capturar os mecanismos que regem tal prática no interior de uma dada FD. A conceituação canônica que Foucault faz da formação discursiva é a seguinte:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2010, p. 43, grifo do autor).

Diante dessa assertiva de Foucault, Pêcheux irá relacionar as formações discursivas com as formações ideológicas; assim, as primeiras seriam uma espécie de projeção dessas últimas. O pensamento pechetiano postulará que as palavras, as proposições e expressões são (re)significadas a partir da formação discursiva em que são produzidas e os sujeitos são interpelados em sujeitos-falantes (sujeitos de seu discurso) pela/na FD ao qual se vinculam, sendo a FD, portanto, a representação via linguagem das formações ideológicas. O discurso, nessa perspectiva, será a materialidade da ideologia, enquanto a língua será a materialidade do discurso (ORLANDI, 2006).

Convém historicizar, ainda que de maneira breve, que no percurso dos escritos de Michel Pêcheux o conceito de formação discursiva atravessará por diferentes fases. Num primeiro momento, Pêcheux, em certa medida, aplicará o conceito de FD às teses althusserianas que, por sua vez, relacionam as possibilidades do dizer à ideologia, concebida no seio do materialismo histórico, segundo o qual só é possível apreender o funcionamento da ideologia, a partir do reconhecimento das estruturas e dos meios de sustentação dos AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado). Esse funcionamento estará sempre no entorno da ideologia dominante, uma vez que, para Althusser, mesmo que as ideologias apresentadas pelos AIE sejam contraditórias, tal contradição se inscreve no domínio da ideologia dominante (MUSSALIM, 2001). Levando em consideração tais concepções, Pêcheux focalizará a ‘posição’ do sujeito no interior da formação discursiva, correlacionando-a com as formações ideológicas correspondentes, como se houvesse uma relação linear entre uma e outra.

Entretanto, com o desenvolvimento dos estudos da AD,³ Pêcheux começa a pensar a noção de formação discursiva sob a perspectiva da heterogeneidade, do contraditório. Com efeito, ele acaba redimensionando sua concepção althusseriana e aceitando a pluralidade e o fato de que mesmo sendo possível apreender as regularidades da FD, conforme já atestara Foucault, a formação discursiva não é una, nem tampouco homogênea. No âmbito de uma

³ Na chamada AD2, fase que demarca a superação da visão de que o discurso era produzido no seio de máquinas discursivas (AAD) e o recrudescimento da noção de FD o qual desencadeia um processo de transformação da percepção sobre o objeto de estudo da AD.

mesma formação discursiva, podem-se perceber vozes em conflito, posicionamentos contrastantes, diálogos e confrontos, tendo em vista que uma FD é constitutivamente frequentada pelo seu outro (PÊCHEUX, 1997).

O conceito de formação discursiva não pode ser destituído da noção de sujeito, pois de acordo com Pêcheux, o sujeito da AD é interpelado em sujeito de seu discurso, a partir de sua vinculação a uma dada FD. Essa identificação do sujeito com a formação discursiva, se dá, para Pêcheux, por meio de uma forma-sujeito. Num primeiro momento da obra desse pensador francês, a FD é tomada como um bloco fechado e homogêneo, conforme já explicitamos. Mas, esmiuçando um pouco mais a questão, podemos enxergar que nessa construção teórica inicial de FD implementada por Pêcheux, subjaz uma reduplicação da identificação do sujeito com a formação discursiva, isto é o sujeito do discurso ao tomar posição, identifica-se claramente com os seus semelhantes e com o Sujeito, reduplicando sua identificação com a forma-sujeito que organiza o que pode e o que não pode ser dito no âmbito da FD. (INDURSKY, 2011a). Por extensão, como só há espaço para a reduplicação de identidades, os sentidos permanecerão sendo os mesmos, não havendo espaço para o Outro, para a heterogeneidade.

Todavia, o mesmo Pêcheux que, em certa medida, outorgou a reduplicação de identidades, acabou por relativizar essa noção, a partir da proposição das modalidades de tomada de posição. Segundo essa concepção, subsiste na aparente unicidade/linearidade e desejo do sujeito e da FD a ideia de um sujeito “dividido em relação a ele mesmo e esta divisão do sujeito se materializa nas tomadas de posição frente aos saberes que estão inscritos na formação discursiva em que se inscreve.” (INDURSKY, 2011a, p. 83).

São três as modalidades de tomada de posição em relação aos saberes da FD e à identificação com a forma-sujeito correspondente. A primeira modalidade representa uma superposição do sujeito, isto é, uma identificação plena entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito. Esse seria o “bom sujeito”, conforme denominou Pêcheux e “representa a modalidade mais pura.” (PÊCHEUX, 1988, p. 170).

Já a segunda modalidade é relativa ao discurso do “mau sujeito” em que através de um processo de tomada de posição o sujeito se contrapõe à forma sujeito e os saberes que ela organiza no seio de uma FD. Tal modalidade representa uma ruptura do sujeito por meio de uma contra-identificação aos saberes da FD da qual ele enuncia. Deve-se ratificar, pois, que nessa modalidade o sujeito duela com os saberes inscritos na sua formação discursiva e o resultado dessa contra-identificação faz com que o sujeito do discurso, não mais se

identificando plenamente aos saberes que a Forma-Sujeito representa, se relacione de forma mais ou menos tensa com a forma-sujeito. (INDURSKY, 2011a). Recapitulando: em oposição à primeira modalidade, essa segunda traz para o interior da FD a presença do discurso-outro, da alteridade constitutiva dos processos semânticos que se instauram entre os sujeitos via discurso.

Adiciona-se a essas duas modalidades uma terceira, na qual o sujeito se desinteressa pelos saberes da FD e se “desidentifica” com a posição sujeito. Trata-se de uma modalidade em que o sujeito se volta para outra FD, diferente daquela que ele enuncia. Nessa modalidade, ao contrário da anterior na qual o sujeito recuava dos saberes de sua FD, o sujeito-enunciador rompe diametralmente com os saberes de sua formação discursiva. Nas palavras de Indursky (2011a, p. 85): “Não se trata de uma desidentificação parcial. Trata-se, agora, de uma desidentificação completa.” Assim, antes mesmo de ir para outra FD, o sujeito inconscientemente já não se reconhece na FD em que pensa estar inscrito.

Deve-se considerar que na AD2, as formações discursivas ainda se encontram em posição de fechamento, uma vez que a presença de outro/outra FD é sempre concebida a partir do interior da FD em questão. O descentramento das máquinas discursivas se efetivará por meio da terceira fase da AD (AD3). Conforme propõe Mussalim (2001) essa desconstrução é decorrente de um deslocamento que ocorre no que diz respeito à relação de uma FD com as outras. Assim, se na AD2 o outro (a outra FD) é incorporado pela formação discursiva em questão, que mantém uma identidade, mesmo atravessada por outra FD, na AD3 os discursos que atravessam uma FD são produzidos de forma regulada no interior de um interdiscurso. Esse último representa um conceito basilar na constituição teórica do período da AD3, também denominado de ‘primado do interdiscurso.’ Nesse período, a análise automática do discurso, isto é, a análise que levava em consideração as etapas erigidas sob ordens fixas e estáveis acaba por sucumbir em face dos estudos do interdiscurso.

O campo da análise do discurso é então, um espaço de múltiplas tensões. (COURTINE, 2006). Ele encontra-se dividido em duas formas de trabalho que o levam ora para o liame com a linguística, ora para o lado da história. E, nesse contexto, o conceito de FD não passou incólume, tendo em vista os seus constantes deslocamentos, pois, conforme explicitamos, as FDs foram erigidas sem considerar as suas margens, os seus pontos de encontro com outras FDs e com o interdiscurso. Um dos grandes deslocamentos do campo da AD na perspectiva de Courtine (2006, p.45) consistiu “em descompactar as formações discursivas, em concebê-las não no seu fechamento, mas na sua divisão, abertura, no seu

dentro/fora, nas suas fronteiras/bordas, re-introduzindo o interdiscurso, a inconsistência, a contradição, o heterogêneo.”

Com isso, é possível conceber que na formação discursiva, há sempre um espaço para o Outro, e é este espaço que atesta o caráter heterogêneo do discurso. Essa constatação leva a abordar a formação discursiva sob o manto de um determinado posicionamento ideológico, entendendo a ideologia como elemento constitutivo do processo de produção de sentidos, e segundo o qual os posicionamentos discursivos não são fechados, “mas relacionam-se entre si, clivam-se, cindem-se, traspassam, interpenetram-se, num processo ininterrupto de interdiscursividade.” (GRANGEIRO, 2007, p. 42).

A relação entre FD e interdiscurso ocorre na medida em que, conforme destaca Pêcheux (1988), o próprio de toda FD é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma o fato de que isso ‘fala’ sempre, antes, fora, ou independentemente. O interdiscurso é o lugar no qual o sujeito-enunciador de uma dada FD encontra o sentido para o seu discurso, tendo em vista que todo discurso já foi enunciado anteriormente, alhures. Essa memória discursiva sob a forma do já-dito faz com que o discurso seja compreendido pelo interlocutor, e, além disso, um discurso remete a outro, delinea-se com outros dizeres e atravessa-se por esse Outro que habita o interdiscurso.

A noção de formação discursiva traz à tona uma discussão a respeito do sentido, dado que este não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas dos sujeitos no interior de uma determinada FD. Nessa via de raciocínio, as palavras mudam de sentido, na medida em que mudam as posições dos sujeitos que as utilizam. Para tanto, só se pode compreender o sentido a partir da referência à formação discursiva (ORLANDI, 2000; 2006). Ou seja, os sentidos dependem da relação constituída nas/pelas formações discursivas, assim, o que o sujeito diz só faz sentido porque se inscreve dentro de uma formação discursiva que determina o que pode/deve ser dito numa conjuntura sócio-histórica dada.

Reiteramos que a aferição do sentido do discurso depende da formação discursiva, sendo, portanto, através da referência a essa última que se pode compreender no funcionamento discursivo os diferentes efeitos de sentido. Uma mesma palavra ou expressão poderá apresentar um sentido diverso, a depender da formação discursiva da qual ela emana, o que faz com que os sentidos não sejam unicamente concebidos pelas propriedades linguísticas e formais.

Charaudeau e Maingueneau (2008) enfatizam que a maneira pela qual se apreende uma formação discursiva oscila entre uma concepção constrativa, na qual cada uma é

concebida como um espaço autônomo que se coloca em relação a outros, e uma concepção interdiscursiva, segundo a qual uma FD apenas se constitui e se mantém pelo interdiscurso: “Essa divergência recorta uma outra, que deriva da distinção entre abordagem analítica e integradora: alguns julgam a formação discursiva como sistema que integra os diversos planos textuais, outros acentuam suas falhas [...]” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 242). Essas duas formas de recortar as FDs estão em consonância com as abordagens desenvolvidas pela AD ao longo do seu percurso histórico, pois, se inicialmente as formações discursivas eram concebidas na relação com outras FDs, com o primado do interdiscurso, os sentidos das FDs não podem deixar de perpassar pela memória discursiva que os produziu.

Do que foi dito até o momento, depreende-se que a noção de FD mostra-se fundamental para a pesquisa no campo da AD e que se faz necessário definir de maneira clara a FD com a qual se está trabalhando, a fim de que se possa compreender os efeitos de sentido advindos dos discursos produzidos no âmbito dessa FD. Contudo, é necessário que a FD seja tomada como uma unidade dividida em relação a si mesma, a qual congrega em seu interior diferentes posições sujeito que representam a fragmentação da forma-sujeito. (INDURSKY, 2011a). Pensando assim, não se pretende cristalizar e/ou engessar as formações discursivas, mas sim entender que os sujeitos podem não aceitar os saberes das FDs em que se encontram inscritos e se ‘desidentificar’ com a posição-sujeito, ou ainda que seja possível um sujeito migrar para outra formação discursiva e, conseqüentemente, identificar-se com a respectiva forma-sujeito.

A Gramática Normativa em discurso

Conforme defende Pêcheux (1988), as palavras só fazem sentido se estiverem vinculadas a uma dada FD. Dessa forma, ao concordarem ou não com a inserção da GN no currículo do curso de Letras os graduandos filiam seus dizeres a uma FD que defende ou recusa a inserção da GN no curso de Letras. Observemos o excerto a seguir, a fim de verticalizarmos essa discussão:

Excerto 1: “Sim. Ao chegarmos nas escolas seremos *cobrados* a trabalhar com a Gramática Normativa e precisamos está preparados para desenvolver um trabalho consistente *mesmo tendo a consciência* de que o objetivo

principal do ensino de português (?) sabemos da importância de se dominar os conteúdos gramaticais.”(7P05)⁴

Inicialmente, o graduando filia seus dizeres a formação discursiva que compactua com a importância de se ensinar a GN. Isso se evidencia pelo fato de o aluno mencionar as cobranças que incidem sobre o docente de LP, pois o professor de língua materna deve conhecer as regras que formam a GN, no intuito de fazer com que seus alunos se apropriem dessas regras. Portanto, essa é a imagem construída pelo graduando, é também essa imagem que o corpo escolar de uma maneira em geral (os gestores, os pais dos alunos, os próprios discentes) considera adequada e pertinente.

Entretanto, o graduando inicia uma ressalva em relação a essa imagem quando diz que “mesmo tendo a consciência de que o objetivo principal do ensino de português...”, apesar de não completar o raciocínio. O sujeito em formação tenta se desviar da sua FD, uma vez que a ressalva procura relativizar a necessidade do ensino da GN, porém ele hesita e não conclui o seu raciocínio, retomando novamente para a FD na qual ele começou o seu discurso. Dessa forma, o graduando procura se integrar a outra FD e com ela forjar uma imagem distinta daquela embasada pela GN, porém não o faz com êxito. Ele sente a necessidade de retornar a sua FD de origem, esbarrando, pois, nas fronteiras dessa FD. Ao destacar a importância dos saberes da gramática normativa, o graduando refaz o percurso de volta a FD através da qual ele construiu a imagem do professor de LP.

Nesse excerto, evidencia-se que a forma-sujeito adotada pelo graduando para compor a sua tessitura discursiva não é homogênea, pois se encontra continuamente afetada pela alteridade, ou seja, por uma voz abafada que tacitamente tenta vir à tona por meio da sequência discursiva (mesmo... que). Nesse contexto, partilhamos da percepção de Cazarin (2007), para quem uma FD é um espaço heterogêneo porque abriga diferentes posições-sujeito que a constituem. Além disso, o sujeito deseja contrariar os saberes da FD, de acordo com Bauman (2004, p. 23) o desejo consiste numa compulsão que visa “preencher a lacuna que separa a alteridade, na medida em que esta acena e repele, em que seduz com a promessa do inexplorado e irrita por sua obstinação e evasiva diferença.” De modo semelhante, como bem lembrou Fink (1998, p. 72-73): “Embora o desejo e a linguagem sejam somente a

⁴ Para nomear os sujeitos da pesquisa, utilizamos a seguinte codificação: número do período em que o aluno se encontra mais a letra P seguido do número que o identifica no total de questionários existentes no *corpus* da pesquisa, ex. 1P02.

urdidura e a trama do mesmo tecido: a linguagem é permeada pelo desejo e o desejo inconcebível sem a linguagem, e feito da própria matéria-prima da linguagem.”

Assim, o sujeito em formação tateia por entre os saberes da FD na qual se insere no momento em que é favorável à incorporação da GN no currículo do curso de Letras. Esse sujeito também questiona os saberes de tal FD, de modo a fazer restrições à forma como a gramática deve ser conduzida nas aulas. Os excertos a seguir podem ilustrar essa assertiva:

Excerto 2: “Sim, *não como uma tábua de regras que deverão ser seguidas a todo custo*, mas como conhecimentos que deverão ser abordados de maneira progressiva para a escrita e fala.” (8P08)

Excerto 3: Sim, pois acredito que todo estudante de letras deve conhecer as regras da gramática normativa, pois o sistema exige do mesmo estar preparado para o seu ensino, *porém se o ensino da gramática continuar centrado nas regras, o seu estudo será entediante.*” (4P13)

Em ambos os excertos, os graduandos são a favor da inclusão do componente curricular Gramática Normativa na grade do curso de Letras. Imersos na FD que defende a GN, esses sujeitos elencam condições para a devida incorporação dessa última no currículo do curso.

No primeiro excerto, o graduando utiliza a denegação para afirmar seu posicionamento, quando ele defende que a inserção da GN não deve se dá através de um conjunto de regras impostas a ‘todo custo’, mas sim mediante conhecimentos que deverão ser úteis para o estudo paulatino da fala e da escrita. O graduando encobre a face da GN que prevê a assimilação desenfreada de regras gramaticais para permitir a sua inclusão no currículo. O graduando, portanto, questiona esse saber da FD, desidentificando-se dele. Paralelamente a esse processo de (des)identificação no que tange aos saberes da sua FD, o sujeito em formação constrói imagens a respeito do objeto de ensino de LP, pois se esboça a tentativa de apagamento de um ensino sedimentado sobre “uma tábua de regras” para que se possa emergir um ensino reflexivo, interessado em abordar a fala e a escrita.

No excerto seguinte, o graduando assevera que todo estudante de Letras deve conhecer as regras da GN, uma vez que tal capacidade é requerida por parte do sistema. Todavia, apesar dessa exigência, ele afirma que o ensino não deve estar centrado prioritariamente nas regras, sob pena de se tornar “entediante.” De modo análogo ao excerto anterior, o graduando questiona os saberes da FD, ao prever que o ensino pode não ser produtivo, caso esteja alicerçado numa proposta que vise unicamente à assimilação de regras. É possível verificar que o sujeito em formação reconhece a necessidade de estudar a GN, pois a sociedade de uma

maneira em geral exige e reclama por esse saber. Por outro lado, o graduando não toma uma posição rígida sobre essa questão, mas propõe algumas condições a serem convertidas em encaminhamentos didáticos.

O sujeito em formação insere seu dizer nas bordas da FD, nos pontos de contato com a alteridade que lhe é constitutiva, que está sempre à espreita. Os discursos que questionam os saberes da FD na qual o graduando se encontra advêm de uma exterioridade que critica a forma como GN vem sendo conduzida nas aulas de língua. Quando traz à tona esses saberes, o graduando demarca um furo no tecido do dizer, desvelando o *não-um* constitutivo do seu discurso, porque é atravessado pelos outros discursos e ele não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Na defesa da inclusão da GN na grade curricular do curso de Letras, os sujeitos fazem menção às demais disciplinas e à necessidade de aprimorar a escrita na academia. Essa discussão passa, portanto, pelas experiências vivenciadas na universidade, no processo de formação inicial, de acordo com o que revelam os fragmentos a seguir:

Excerto 4: “Sim, sem dúvida. Como graduando que já pagou disciplinas que exigem um conhecimento prévio de gramática – “Tópicos de Gramática”; “Latim”; “Morfossintaxe I” etc. Percebo o *desespero* que domina a maioria dos universitários que não dominam a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Já que estamos sendo preparados para a sala de aula, creio que essa disciplina seja indispensável ao curso de Letras, do contrário, iremos apenas reproduzir um ensino defasado de Gramática, pautado na nomenclatura.” (5P05)

Excerto 5: “Sim, pois apesar de todo o preconceito para com a gramática normativa, é ela que rege a escrita de todos (ou quase todos para não generalizar) os trabalhos acadêmicos e na sala de aula é inevitável que trabalhem vez ou outra, seus conceitos.” (8P02)

O graduando no primeiro excerto demarca a sua posição (“como um graduando”) que o autoriza a dissertar sobre o assunto. Agindo assim, o sujeito em formação filia seus dizeres a FD que defende a inserção da GN no currículo do curso. As referências às demais disciplinas já cursadas acentuam a necessidade da inclusão da GN. Ele revela ainda a angústia de seus colegas de curso quando requeridos a demonstrarem conhecimento das regras gramaticais e defende a inclusão da GN, uma vez que o ensino de LP necessita dos conhecimentos dessa linha de abordagem da língua. O aluno diverge de um ensino pautado na nomenclatura, contudo defende a GN, noutras palavras, ele acaba discordando dos saberes de sua FD, dado que esta, ao priorizar a GN, compactua com as nomenclaturas.

A imagem que esse graduando constrói do objeto de ensino da disciplina de LP situa-se numa região limítrofe entre as normas da GN e a recusa destas. A própria posição discursiva adotada pelo graduando também se delinea nessa zona fronteira, entre a adesão e a divergência em relação aos saberes da FD com os quais ele se (des)identifica.

No excerto seguinte, o graduando reitera que a inserção da GN no currículo do curso vem subsidiar a escrita acadêmica, que carece dos conhecimentos oriundos da GN. O graduando também assinala que há críticas direcionadas a essa perspectiva de análise linguística e explicita que a GN deve ser enfocada vez ou outra na sala de aula, ou seja, a GN enquanto objeto de ensino deve ser dosado tal qual um medicamento, a ser ministrado somente em situações críticas, somente se for necessário, até porque, segundo o graduando, se na academia a GN não é necessária em todos os momentos, logo, na sala de aula ela também não será. Nesse sentido, a GN seria convocada em situações nas quais os alunos necessitassem sanar alguma dúvida ou aprimorar algum conceito. Trata-se de uma GN em contra gotas, cujas doses devem ser meticulosamente testadas.

Centremos agora nosso gesto de leitura sobre os graduandos que não são favoráveis à incorporação da disciplina Gramática Normativa na grade curricular do curso. Esses graduandos apontam que os alunos de Letras já tiveram um contato com esse tipo de nomenclatura durante toda a escola básica e que, portanto, não é mais preciso o seu estudo. Contudo, alguns são favoráveis ao aprimoramento dos estudos referentes à GN. Novamente, entra em cena a heterogeneidade das FD, pois o graduando inscrito numa FD desfavorável à inserção da GN compartilha saberes de FD contrárias a esse posicionamento. Vejamos o recorte discursivo que segue:

Excerto 6: “Não, porque de uma *forma ou de outra* já conhecemos e é importante que o próprio aluno do curso de Letras/Português tenha a compreensão dele mesmo procurar aprofundar ou corrigir aquele conhecimento prévio que ele já tem.” (2P16)

Levando em consideração que o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada FD (PÊCHEUX, 1988; INDURSKY, 2011b), podemos entrever que o graduando do excerto anterior se identifica com os saberes da FD através da qual seu dizer se efetua. Desse modo, o discurso do graduando sugere que os conhecimentos da GN são dispensáveis ao aluno de Letras e que este deve ter autonomia suficiente para aprofundar-se naquilo que

ainda não domina no que tange à GN. De acordo com esse discurso, o aluno de Letras já foi exposto aos saberes da GN. Por outro lado, um aspecto que merece ser salientado no discurso desse sujeito em formação diz respeito à forma verbal *corrigir* utilizada pelo graduando para se referir a uma das atitudes que o aluno de Letras deve tomar para se adequar à GN. Se o graduando havia anteriormente se posicionado de forma contrária aos saberes da FD da GN, o termo corrigir faz parte dos saberes dessa última FD. Se a GN não é necessária, as atitudes autocorretivas também não deveriam ter tanta relevância. Podemos verificar que esse sujeito põe em xeque os saberes de sua FD e acaba por incorporar no seu dizer saberes que contradizem essa FD, o que reitera a natureza heterogênea, movediça e clivada da forma-sujeito do discurso. Além disso, nesse excerto é possível evidenciar a presença do enunciado dividido (COURTINE, 1981 *apud* CAZARIN, 2000) que tem como principal característica a não-comutabilidade de elementos, mostrando a coexistência de dois enunciados distintos, antagônicos entre si, em suma, são discursos em confronto num mesmo enunciado. Com efeito, a posição adotada pelo graduando se corporifica em discursos antagônicos, estes se referem à adesão e à recusa do graduando em relação aos conhecimentos da GN.

Já no excerto a seguir, o graduando, além de denegar os saberes da FD da GN, propõe outra perspectiva (ou método) de estudo da língua a que ele denomina de gramática textualizada. Eis o excerto:

Excerto 7: “Não, até porque (ainda) o que se prega na universidade é o uso da gramática textualizada, inserida no texto. Então, não acredito que seja necessário estudar um método que atualmente *não é adequado* ao ensino de Língua Portuguesa. É necessário uma disciplina que mostre como trabalhar a gramática correta e não a errada.” (8P15)

Conforme desvela o posicionamento do graduando, incluir a GN no currículo do curso seria ir de encontro à gramática preconizada pela academia a qual ele nomeia de gramática textualizada. A memória discursiva que produz essa voz advém das implicações da Linguística Textual sobre o ensino de língua. Essa voz permite ao graduando forjar uma imagem para o seu objeto de estudo que, futuramente, será o seu objeto de ensino. Essa seria a gramática *correta*, que salvaguarda um ensino produtivo e pertinente, em contraposição à GN que, por sua vez, é denegada pelo graduando. Não obstante, essa percepção do graduando partilha da mesma concepção binária que rege a lógica estrutural da GN. Com efeito, as oposições entre ‘certo’ e ‘errado’, entre ‘aceitável’ e ‘inaceitável’ estão na mesma base de significação da GN, concebida enquanto forma de abordagem teórica da língua. Portanto, mesmo tendo demonstrado ser contra aos preceitos da GN, o aluno acaba moldando seu

objeto de estudo com uma lógica compatível com a GN. Quando o aluno propõe uma gramática correta, surge as seguintes questões: correto/errado em relação a quê? Que parâmetros foram levados em consideração na aferição de uma gramática correta em detrimento a uma gramática errada?

Essas questões evidenciam que o sujeito em formação, entendido aqui enquanto um efeito de linguagem, não controla os efeitos de sentido que produz, pois, por mais que ele tenha a ilusão de ser o centro e ter o domínio sobre seu discurso, este lhe escapa.

Os sujeitos em formação fazem uma distinção entre a perspectiva de língua que emoldura a GN e aquela que constitui o seu avesso. No recorte discursivo abaixo essa constatação se evidencia:

Excerto 8: “O termo GN, parte em contrapartida dos pressupostos que defendem no curso, o ensino e o uso de uma *língua heterogênea*, composta de muitos códigos comunicativos, e sujeita à competência dos falantes. A GN prega uma forma fechada de um só campo da língua, a escrita, englobando a língua como uma fórmula a ser estudada e usada, sem erros e contratempos, uma *língua “imaculada.”* (6P05)

Nos seus dizeres, o sujeito em formação pretende delinear uma fronteira entre a concepção de língua da GN e aquela defendida pelo curso, de modo a sugerir que ambas são inconciliáveis, daí a recusa do graduando em concordar com os pressupostos da GN. Outrossim, a língua defendida pela academia se caracteriza pela heterogeneidade e pelo uso, ao passo que a percepção de língua que permeia a GN é a de uma língua imanente, pura e ‘imaculada’. Subsiste nesse discurso um duelo de diferentes perspectivas de abordagem do fenômeno linguístico: de um lado a língua da GN e do outro a perspectiva de língua presente no curso.

Considerações Finais

Pretendemos neste artigo descrever/interpretar o discurso dos nossos sujeitos de pesquisa, com vistas a desvelar a incorporação do debate acerca da inclusão (ou não) da Gramática Normativa no currículo do curso de Letras no discurso dos sujeitos em formação. Para tanto, foi possível verificar, tendo em vista que as posições assumidas pelos sujeitos estão vinculadas a uma dada FD, que o graduando inscreve seus dizeres nas bordas das FD, nos pontos de contato com a alteridade, com a memória discursiva que preside todo dizer.

Isso revela contradições e equívocos por parte do sujeito em formação, uma vez que, em alguns momentos, o graduando afirma ser contrário à perspectiva da GN, mas molda o seu ponto de vista com a mesma lógica que rege a GN.

Assim, os graduandos questionam os saberes da FD a que seus dizeres vinculam-se, e a partir daí tecem ligações com outras FD, com outros discursos. O sujeito em formação urdiu seu discurso de maneira que os saberes contrários à posição por ele adotada frequentemente foram convocados. Essa constatação reitera a face heterogênea das FD e sublinha a natureza conflitante do fenômeno discursivo e dos efeitos de sentido que dele ecoam.

Podemos elucidar que o sujeito em formação, ao discorrer sobre o seu objeto de estudo, constrói uma imagem sobre esse objeto, e ao fazê-lo, emerge na sua natureza desejanse, dado que o desejo de descrever esse objeto, de concebê-lo à luz de uma dada perspectiva de abordagem da língua (ou de uma FD) perpassa o discurso desse sujeito, seja no nível do repetível, seja nas intermitências da memória discursiva. Além disso, o sujeito esbarra na equivocidade da língua(gem), haja vista que na aparente linearidade do fio discursivo, vozes se debatem, digladiam-se, e entrepenetram-se na arena discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: estudo enunciativo do sentido*. Trad. L. B. Barsiban & V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAZARIN, E. A. O confronto entre duas posições de sujeito inscritas em diferentes formações discursivas marcado linguisticamente pelo enunciado dividido. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M.C. (Orgs.). *Discurso, história e memória*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000.

_____. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

COURTINE, J. J. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. Trad. Nilton Milanez; Carlos P. Filho. São Paulo: Claraluz, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Trad. M. L. S. Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GRANGEIRO, C. R. P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a.

_____. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A Análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: _____.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Jonas de A. Romualdo. Campinas, Ed. da Unicamp, 1997.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

QUINTANA, M. *A vaca e o hipocrifo*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RAJAGAPOLAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos faz falhar: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: _____; SILVA, F. L. *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta de ensino gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 24/04/2015.

Aceito em 17/05/2015.