



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MARIA FRANCIELE GONÇALVES OLIVEIRA

**ENSINAR OU NÃO ENSINAR A GRAMÁTICA NA ESCOLA, EIS A
QUESTÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

DELMIRO GOUVEIA - AL

2021

MARIA FRANCIELE GONÇALVES OLIVEIRA

**ENSINAR OU NÃO ENSINAR A GRAMÁTICA NA ESCOLA, EIS A
QUESTÃO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca examinadora do curso de licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa

Orientadora: Dra. Débora Massmann

DELMIRO GOUVEIA – AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

O48e Oliveira, Maria Franciele Gonçalves

Ensinar ou não ensinar a gramática na escola, eis a questão: uma análise discursiva / Maria Franciele Gonçalves Oliveira. – 2021. 37 f. : il.

Orientação: Débora Massmann.

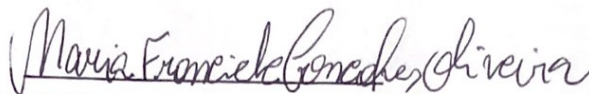
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Língua portuguesa. 2. Gramática. 3. Estudo. 4. Análise do discurso. 4. Efeitos de sentido. I. Massmann, Débora. II. Título.

CDU: 81'321

FOLHA DE APROVAÇÃO


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.



MARIA FRANCIELE GONÇALVES OLIVEIRA
UFAL - Campus do Sertão

DATA DE AVALIAÇÃO: 25/06/2021

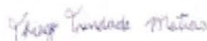
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Débora Massmann
(Orientadora - UFAL)



Prof. Dr. Atílio Catosso Salles
Examinador Externo – UNIVAS



Prof. Dr. Thiago Trindade Matias
Examinador Interno – UFAL

Delmiro Gouveia, 25 de junho de 2021.

Dedico este trabalho a todos os professores de Língua Portuguesa e aos estudantes do curso de Letras, como também, a toda a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão que me recebeu de portas abertas e contribuiu para minha formação. Muito obrigada!

“Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...), mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.”

(Rodolfo Ilari)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pois sem Ele eu não teria conseguido. Foi o Senhor que sempre me deu forças e nunca me deixou desistir. Grata a ti Senhor, por essa conquista!

A minha mãe, Eluzania (apelido Zana)! Minha guerreira, minha valente. Foi ela quem vibrou comigo quando meu nome saiu na lista de convocação. E ao meu pai Francisco, que sempre trabalhou duro para não me deixar faltar nada, inclusive, amor e carinho. Vocês são a minha base, obrigada por tudo.

Aos meus avós, dona Erivania e seu Lula! Por cuidar tão bem de mim quando minha mãe e meu pai precisavam se ausentar para ganhar o sustento da família. Foram vocês que me deram amor, carinho e cuidado quando estava longe dos meus pais. Sem palavras para definir o tamanho do meu amor por vocês. Obrigada por tudo, principalmente, por me terem por filha.

Ao meu irmão Franciwille e à minha irmã Franciwislla, por ser exemplo para vocês. Enquanto irmã mais velha querer que vocês possam saber que se eu conseguir assim vocês também conseguem.

À minha amiga Amanda Fagundes, parceira desde o Ensino Médio.

À família que Deus me preparou, em especial, a minha sogra Jefinha, a meu sogro Cícero, a minha cunhada Carleane e às minhas sobrinhas de coração, Graciele e Larissa. Sempre que precisei de ajuda vocês me estenderam a mão. Eu também não desistir porque vocês também não deixaram. Vocês contribuíam sem dúvidas para a minha formação. Agradeço a Deus por essa família linda que Ele me preparou. Não poderia ter sido outra.

Ao meu marido Marcos Suel, meu companheiro e amigo. Presente de Deus.

Aos meus sobrinhos Alícia Lara, Moisés Emanuel e Ana Beatriz, minhas companhias de todos as noites.

Aos meus colegas da universidade, do curso de Letras. Não citarei nomes, todos foram especiais e lembrarei de cada um ou uma de forma especial. Foram quatro anos e meio de convivência e posso dizer que aprendi muito com vocês. Saudades das tardes na UFAL.

A todos os meus professores da graduação, que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal. Desde já a minha gratidão a vocês: Débora Massmann, Christian Sales, Fábila Fulni-ô, Aline Santos, Samuel Barbosa, Thiago Trindade, Márcio Silva, Marcos Moraes, Paulo Valença, Ismar Inácio e César Neri.

A minha orientadora e professora Dra. Débora Massmann, por ter aceitado ainda tão recém-chegada na UFAL o meu convite para ser minha orientadora. Obrigada por tudo e por fazer parte desse momento tão especial na minha vida. Nunca me esquecerei dessa pessoa maravilhosa que você é. Digo sempre, você foi preparação de Deus na minha vida, um presente. A ti todo o meu carinho e agradecimento.

Por fim, mas não menos importante à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, por me receber de portas abertas e proporcionar que eu concluísse o nível superior.

Enfim, obrigada a todos que contribuíram não só para minha formação acadêmica, mas pela pessoa que sou hoje.

RESUMO

Inscrito na perspectiva das ciências da linguagem, este trabalho de conclusão de curso busca compreender o funcionamento da língua(gem) na sociedade e na história. De um modo geral, o estudo que se apresenta a seguir pretende analisar, à luz dos princípios teóricos e analíticos da Análise de Discurso, os efeitos de sentido que são produzidos no e pelo título da obra “*Por que (não) ensinar gramática na escola*”, do autor Sírio Possenti. Buscaremos demonstrar por meio de gestos de análises que a referida formulação produz diferentes possibilidades de leitura e interpretação sustentadas na materialidade linguística pelos/nos sinais de pontuação, especialmente, nos parênteses. Fundamentado no dispositivo teórico da Análise de discurso, baseada em Orlandi (2013) e em Pêcheux (1969), a reflexão discorre sobre as condições de produção dos discursos em torno do ensino de gramática considerando o processo histórico que a institucionalizou. É a partir deste olhar analítico, que toca nos limites da História das Ideias Linguísticas, que descrevemos nosso *corpus* de pesquisa e desenvolvemos nossa análise que apontou para o equívoco como efeito constitutivo do gesto de leitura e interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Efeitos de Sentidos. Gramática.

ABSTRACT

Inscribed in the perspective of language sciences, this course conclusion work seeks to understand the functioning of language (gem) in society and in history. In general, the study presented below intends to analyze, in light of the theoretical and analytical principles of Discourse Analysis, the meaning effects that are produced in and by the title of the work “Why (not) teach grammar at school ”, by the author Sírío Possenti. We will seek to demonstrate through analysis gestures that the aforementioned formulation produces different possibilities of reading and interpretation supported by linguistic materiality by/in punctuation marks, especially in parentheses. Based on the theoretical device of Discourse Analysis, based on Orlandi (2013) and on Pêcheux (1969), the reflection discusses the conditions of production of discourses around the teaching of grammar considering the historical process that institutionalized it. It is from this analytical perspective, which touches the limits of the History of Linguistic Ideas, that we describe our research corpus and develop our analysis that points to misunderstanding as a constitutive effect of the gesture of reading and interpreting the work.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Sense Effects. Grammar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DISPOSITIVOS TEÓRICOS E ANALÍTICOS	14
2.1. Análise de Discurso	14
2.2. Um breve percurso histórico da Análise de Discurso	14
2.3. O discurso e suas especificidades	18
2.4. Formação discursiva	20
2.5. Condições de produção	22
2.6. Memória discursiva	24
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE	26
3.1. Objeto de análise	28
3.2. Análise	31
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

1. INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80, dentro de um contexto sócio-político-educacional, começou uma efervescência de questões e debates sobre a necessidade de haver ou não no currículo do curso de Letras disciplinas de ensino de gramática normativa. Sabemos que o ensino de gramática normativa tem sido o foco das aulas de língua portuguesa na história da educação brasileira. Com isso, vários linguistas têm chamado a atenção para o quanto esse ensino de língua, baseado na gramática normativa tem sido preconceituoso.

Desse modo, a partir de uma análise discursiva, como iremos observar mais adiante, percebemos que a gramática tradicional é tão presente nas escolas especialmente em função de questões de ordem políticas e ideológicas. Além disso, historicamente, atribui-se à gramática normativa o sentido de língua ideal, dita “cultura”. Por isso, essa persistência da presença da gramática normativa nas aulas de língua materna que se dá por uma pressão da tradição que tem base na lógica clássica Ocidental.

Diante disso, no que se refere ao ensino de gramática na escola, percebemos que sua prática é para além de um simples ensino de língua, mas sobretudo, tem como objetivo propagar a cultura dominante que exerce seu poder pela linguagem e na linguagem (ORLANDI, 1988).

Considerando essas condições de produção e todas essas questões que envolvem o ensino de gramática normativa nas aulas de língua materna, o linguista Sírio Possenti tem se posicionado quanto às práticas de ensino de língua tradicionais, confrontando-as com as perspectivas inovadoras propostas pela ciência da linguagem. A obra *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996) é fruto dessa resistência quanto às práticas tradicionais. Em seu livro, Possenti enfatiza que a escola deve sim ensinar o português padrão, mas não precisa necessariamente ensinar gramática normativa. Isto porque, a língua portuguesa não é o que está na gramática normativa, isso seria uma representação muito pobre. Além do mais ela não aumenta a competência verbal do aluno. Por se tratar de um ensino que “focaliza muito mais a questão terminológica do que o uso efetivo da linguagem” (RIBEIRO, 2001, p. 150).

Dessa forma, neste trabalho de conclusão de curso, escolhemos analisar o título da obra de Sírio Possenti, a saber, *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Para isso, filiamos-nos à perspectiva dos estudos discursivos tal como propostos por Pêcheux (1969) e Orlandi (2013). Num primeiro gesto de leitura e de análise, já podemos observar que o título produz significação a partir de um equívoco de modo que é possível observar duas possibilidades de significação ali postas em funcionamento: “Por que não ensinar gramática na escola” ou “Por

que ensinar gramática na escola”. É pois a partir desse olhar analítico que desenvolvemos nossa reflexão que busca analisar o título da obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, do autor Sírio Possenti, considerando o efeito de sentido discursivo que há nos sinais de pontuação, especialmente, nos parênteses e seu espaço de produção de um discurso outro.

O estudo que ora se apresenta está organizado da seguinte maneira: a primeira parte do trabalho dá a conhecer o referencial teórico ao qual nos filiamos, a Análise de Discurso, destacando alguns pontos essenciais. Nele situamos o leitor quanto a esse campo do saber que se constitui dentro da ciência da linguagem; logo em seguida, fazemos um breve percurso do contexto sócio-histórico da sua formulação, nos finais dos anos 1960, por Michel Pêcheux, na França. Finalizando a primeira parte deste trabalho, abordamos de forma explicativa algumas noções do dispositivo teórico da Análise de Discurso que foram relevantes para esta pesquisa. Dentre eles, destacamos “O discurso e suas especificidades”, a “Formação Discursiva”, as “Condições de produção” e a “Memória discursiva”. Essa reflexão sobre o dispositivo teórico Análise de Discurso foi organizado a partir de Eni Orlandi (2013), que é a principal referência em Análise de Discurso.

Na segunda parte deste trabalho, realizamos uma descrição do nosso *corpus* de pesquisa refletindo acerca do processo histórico de institucionalização da gramática tradicional. Em seguida, expomos o nosso objeto de análise que é a obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti (1996), fazendo uma breve apresentação da obra, uma espécie de resenha. Por fim, apresenta-se a análise buscando compreender o funcionamento semântico e discursivo que é produzido no e pelo uso de parênteses na palavra (não) levando assim a efeitos de sentidos plurais cuja interpretação depende da posição sujeito na qual o leitor se inscreve.

2. DISPOSITIVOS TEÓRICOS E ANÁLITOS

2.1. Análise de Discurso

A Análise de Discurso (AD) é uma área das ciências da linguagem que tem como objeto de estudo o próprio discurso. Diferente das demais áreas da linguagem, a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato fechado em si mesmo, mas procura relacionar, nesse campo do saber, a língua com sua exterioridade, ou seja, busca-se compreender o funcionamento da língua na história. Sendo assim, é possível, a partir do estudo do discurso proposto pela AD, observar o homem falando. Como afirma Orlandi (2013, p. 15), “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

2.2. Um breve percurso histórico da Análise de Discurso

A Análise de Discurso constitui-se como uma disciplina que teve origem na França no final dos anos 1960. Proposta inicialmente com os estudos e contribuições de Jean Dubois e Michel Pêcheux, Dubois um linguista e Pêcheux um filósofo francês envolvido em questões polêmicas e políticas da sua época. Nesse sentido, a relação que unia os dois teóricos acima citados era o interesse comum voltado para acontecimentos relacionados com o funcionamento da linguagem, com a política e com a história.

Na segunda metade do século XX, mais especificamente, a partir da década de 60, as discussões sobre língua e linguagem estavam no auge e é neste período que se observa uma grande efervescência de desdobramento da linguística que resulta dos questionamentos que os diferentes autores fizeram da disciplina de Saussure. A AD é uma dessas disciplinas que ganha forma neste período.

Na perspectiva estruturalista, a língua (objeto da Linguística) é pensada enquanto um sistema de regras fechado. Nesse sentido, buscava-se apreendê-la em sua totalidade desconsiderando fatores externos a ela. O estruturalismo linguístico delimita o estudo da língua aos limites do texto, desconsiderando o contexto histórico, logo, negando a existência do sujeito.

Desse modo, M. Pêcheux fundamentou seus estudos fazendo uma crítica à Linguística formalista, principalmente, considerando os principais teóricos do momento Ferdinand de

Saussure e Noam Chomsky por considerarem a língua enquanto um objeto abstrato sem relacioná-la ao contexto histórico-social.

A fundação da análise de discurso resultou do desenvolvimento dos estudos de Michel Pêcheux e de seu grupo que produziram questionamentos críticos à Linguística, diferentemente de Dubois, que se contrapõe aos pensamentos de Pêcheux e defende que a instituição da AD se dá a partir da Linguística, como num processo natural. Para Pêcheux, a instituição da AD “exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” (MUSSALIM, 2004, p. 105).

A AD surge então como uma ruptura, ela rompe justamente por colocar questionamentos para a Linguística, trazendo uma nova perspectiva de estudo no campo da Ciência da Linguagem. Com os estudos discursivos, a língua não é mais concebida, apenas como um sistema de regras fechado, mas, sobretudo, enquanto prática discursiva. Nesse sentido, a AD compreende a língua sócio-historicamente, observando o funcionamento da linguagem na sociedade.

Como um novo campo de conhecimento, a AD nasce confrontando o político e o simbólico, questionando a Linguística e outros domínios epistemológicos com os quais dialoga. Desse modo, a Análise de Discurso constitui-se como um “campo de confluência entre a Linguística e as Ciências Sociais” (ORLANDI, 2013, p. 16), colocando questões para a Linguística pelo modo como ela apaga a historicidade da linguagem e interrogando as Ciências Sociais pela não-transparência da linguagem e da história. Em decorrência disso, os estudos discursivos não trabalham como na Linguística, que toma a língua como um objeto abstrato, mas com o discurso, que, segundo Eni Orlandi (2013, p. 16), “é um objeto sócio-histórico”. Também não trabalha, como nas Ciências Sociais, com o apagamento da história, mas sim, considera que a história e a sociedade são dependentes dos fatos, pois eles significam. Como afirma Orlandi (2013, p. 16), [...] “a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como ideologia se manifesta na língua”.

Em relação as Ciências Sociais/Humanas, a AD também faz uma crítica ao estudo do texto. Essa crítica proposta pela AD se apresenta porque essa área do conhecimento, citada acima, tratava o texto enquanto um documento a ser analisado. A AD propõe então, um deslocamento no tratamento do texto, esse deslocamento segue na recusa da chamada análise de conteúdo clássica. Como sabemos, a análise de conteúdo constitui-se na busca por extrair do texto os sentidos já preexistentes determinados pelas situações dadas pelo autor. Como

isso, a AD não está preocupada em responder à questão sobre “o que este texto quiz dizer?”, mas sim, o que interessa para AD, diferentemente, da análise de conteúdo é responder à questão: “como este texto significa?”. Conforme Eni Orlandi (1987, p. 12),

[..] ao considerar que a exterioridade é constitutiva, ela parte do texto, da historicidade *inscrita* nele, para atingir o modo de sua relação com a exterioridade. Considera que, se a situação é constitutiva, ela está atestada no *próprio* texto, em sua materialidade (que é de natureza histórico-social).

Nessa perspectiva, a AD toma o texto não como uma simples ilustração nem como documento, mas como um objeto simbólico que significa. Esse é o grande interesse da AD: a saber, é o de observar a língua funcionando para a produção de sentidos e esse estudo permite que o texto seja analisado para além da sua estrutura. Nesse sentido, o texto é visto como uma unidade que produz sentidos marcadas pela historicidade. Sendo assim, é a historicidade presente no texto que permite ele mesmo significar. O texto agora é tomado enquanto um objeto linguístico-histórico e, portanto, não interessa mais analisá-lo enquanto estrutura, mas como acontecimento tendo-o como uma materialidade simbólica que significa.

A Análise de Discurso se constitui na relação com três áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Essa relação se dá por questões disciplinares, da qual a AD vai se apropriar dessas três áreas do conhecimento para delimitar o seu próprio objeto teórico: o discurso. O quadro teórico-epistemológico da AD é bastante complexo, pois ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma disciplina de ruptura entre esses campos do conhecimento, a AD sente a necessidade de se apropriar de alguns dos objetos trazidos por essas correntes teóricas citadas acima. Sendo assim, a AD emerge da união dessas três principais áreas do conhecimento, tais como: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise.

De todo modo, a Análise de Discurso não tem que ser concebida enquanto disciplina auxiliar, uma vez que a AD surge fazendo questionamentos no interior de cada uma dessas três regiões do conhecimento, bem como propondo um deslocamento no corpo teórico, principalmente, nos conceitos de língua, história e ideologia e a partir disso, a AD trabalha com suas especificidades, dentro de sua ordem própria nos estudos discursivos.

O imbricamento da *Linguística* com a Análise de Discurso, sem dúvidas, desempenha um papel fundamental nos estudos discursivos. A língua, por sua vez, é o objeto próprio da Linguística, essa possui sua ordem própria. E é dessa afirmação trazida pela Linguística que a AD vai se apropriar para fundamentar os seus postulados. A noção de língua proposta pela AD não vai ser a mesma trazida pela Linguística. Para a Análise de Discurso a língua não é transparente, clara, objetiva. Ela é opaca. Na AD não se trabalha com a língua enquanto objeto

abstrato, estrutura fechada (como na Linguística), mas, sobretudo, com a língua para a produção de sentidos.

A Análise de Discurso pressupõe os estudos do *materialismo histórico*, considerando que o sujeito é interpelado pela ideologia. Ou seja, o contexto histórico intervém na linguagem para a produção de sentidos. M. Pêcheux era discípulo de Althusser – que por sua vez, em seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* (1970) fez uma releitura de Marx – e se baseou nos seus estudos para fundamentar alguns conceitos-chave da AD. Sendo assim, é a partir dos fundamentos teóricos do materialismo histórico que a AD vai constituir alguns dos seus principais legados, como por exemplo, a noção de linguagem e ideologia, a concepção de sujeito interpelado ou assujeitado ideologicamente. Para os estudos discursivos a ideologia se manifesta na língua. Como diz M. Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2013, p. 19), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Nesse sentido, a contribuição do materialismo histórico foi fundamental para os estudos discursivos, pensando também a noção de história, uma vez que a linguagem é atravessada pela história, interferindo no processo de significação dos sentidos.

A contribuição da *Psicanálise* se dá pelo deslocamento da noção de homem para sujeito e este, por sua vez, se “constitui na relação com o simbólico, na história” (ORLANDI, 2013, p. 19). A interface com a psicanálise foi fundamental para os estudos discursivos, pois o sujeito discursivo é afetado pela língua e pela história sendo que não possui controle sobre esses processos que o afetam. E esses processos históricos-sociais acabam moldando o sujeito pelo inconsciente e pela ideologia. Esse sujeito acaba sendo assujeitado pelas condições de produção a partir de uma conjuntura dada.

Desse modo, a Análise de Discurso (AD) surge a partir de indagações colocadas para esses três campos do conhecimento citados acima, colocando questões no próprio interior dessas áreas do conhecimento, sendo assim, a AD é caracterizada como uma disciplina de entremeio, pois ela vai construir seu próprio objeto teórico e estabelecer seus próprios métodos de análise e trabalhar dentro de suas especificidades. Orlandi (2013, p. 20) completa, “a análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso”.

Tendo feito um breve percurso histórico da Análise do Discurso e comentado sobre a sua constituição, passamos agora para uma rápida abordagem acerca do seu objeto de estudo, o discurso.

2.3. O discurso e suas especificidades

A noção de discurso, para a Análise de Discurso (AD), se distancia do modo como a teoria da comunicação o elege enquanto transmissão de informação. Dessa forma, para a Análise de Discurso não existe esse processo de linearidade como acontece entre os elementos da comunicação (emissor > mensagem > receptor). Nos estudos discursivos, a língua não é um simples código tampouco se considera nem a noção de emissor e de receptor. Na perspectiva da análise de discurso, considera-se que o processo de constituição de sentidos e de sujeitos se dá pela língua e pela história. Ou seja, em análise de discurso não se trabalha com a mera transmissão de informação, mas, sobretudo, para com o processo de produção de sentidos. Orlandi (1987), apoiada em Pêcheux (1969), especifica a noção de discurso, a saber:

Especificando agora esta noção, considero o discurso (M. Pêcheux, 1969) não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, i. e., as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal (ORLANDI, 1987, p. 26).

Dessa forma, podemos perceber que o discurso não pode ser compreendido como transmissão de informação, mas que devemos considerá-lo como efeito de sentidos entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1969).

Nesse sentido, é importante considerar as condições de produção que constituem os discursos. De acordo com Orlandi (2006), podemos entender as condições de produção em seu sentido estrito e em seu sentido lato, o sentido estrito então seria o momento do dizer, o contexto imediato. Já o sentido lato faz compreender a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico de uma determinada forma de sociedade. Além da situação o sujeito também está inserido dentro desse processo de linguagem e significação e, todavia, o sentido estrito e o sentido lato não são dissociáveis funcionando conjuntamente em uma situação de linguagem.

Além das condições de produção, em seu livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos* (2013), Orlandi chama a atenção para mecanismos de funcionamento do discurso, a saber, as relações de força, as relações de sentido e a antecipação. Esses mecanismos das condições de produção do discurso resultam nas chamadas formações imaginárias.

Segundo a noção de relações de sentidos, compreendemos que todo discurso se relaciona com outros discursos. Nessa perspectiva, nenhum discurso é completo e acabado. Pelo contrário, ele é fluido e se relaciona com discursos que o antecederam e com aqueles que ainda serão produzidos. O discurso caminha sempre para outros discursos possíveis. Orlandi

(1987, p. 26) esclarece que “é preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo”. Pelas palavras da autora, compreendemos que haverá sempre um *continuum* do discurso. Desse modo, pode-se dizer que assim como a linguagem, o discurso também compartilha da noção de incompletude.

Nessa confluência, temos o mecanismo da antecipação, que é “um processo sobre o qual se funda a estratégia do discurso e é de natureza argumentativa” (ORLANDI, 1987, p. 126). Pela antecipação, o locutor se coloca no lugar do seu interlocutor, antecipando as representações que seu interlocutor faz dele. Desse modo, pelo mecanismo da antecipação, o locutor colocando-se no lugar do seu interlocutor e antecipa-se quanto ao modo como suas palavras irão produzir sentidos no seu interlocutor. Nesse sentido, esse mecanismo dirige o processo de argumentação, possibilitando ao locutor o “poder” de resposta, de regular todo seu dizer.

Por fim, temos o mecanismo de relações de forças. Segundo Orlandi (2013), podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Isto é, o sujeito produz o seu dizer a partir do lugar que ocupa em uma determinada conjuntura sócio-histórica e ideológica. Sendo assim, o lugar social do qual fala o sujeito representa no discurso um peso, uma força e isso faz valer na produção do discurso e no processo de significação. Numa sociedade como a nossa, constituída por relações de forças (poder hierárquico) a fala de um professor significa mais do que a do aluno.

Como já mencionado, todos esses mecanismos de funcionamento do discurso resultam nas formações imaginárias. Conforme Orlandi (2013, p. 40), “esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”. Desse modo, devemos considerar que não são os sujeitos em si nem os seus lugares empíricos que funcionam na produção do discurso, mas, como afirma Pêcheux (1969), trata-se de formações imaginárias, de representações, ou seja, da posição do sujeito no discurso. Portanto, são as posições do sujeito que significam no discurso.

Todos esses mecanismos constituem as condições de produção do discurso. Por isso, a noção de condições de produção é conceito basilar para Análise de Discurso, pois são as condições de produção que possibilitam todo o dizer. Com isso, procuraremos explicitar mais para a frente um pouco mais sobre a noção de condições de produção.

Ainda buscando compreender o discurso, objeto de análise da disciplina em que nos filiamos, Orlandi (1987) formula uma tipologia para compreender o funcionamento discursivo e considera que existe pelo menos três tipos distintos: o discurso lúdico, o discurso polêmico e

o discurso autoritário. Como podemos observar, a tipologia proposta pela autora busca relacionar o discurso com suas condições de produção. Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta é de caráter exploratório e tem por objetivo observar o funcionamento dos diferentes discursos. Assim sendo, é importante considerar dois grandes processos da linguagem: o processo parafrástico e o polissêmico que podem ser compreendidos, conforme Orlandi (2013), como a tensão entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia).

Nessa perspectiva, considerando a tensão entre os dois grandes processos para a produção da linguagem – o parafrástico e o polissêmico, poderíamos dizer que o discurso lúdico é o lugar onde a polissemia reverbera, pois existe a multiplicidade de sentidos; o discurso autoritário é o lugar da paráfrase, onde existe a permanência do mesmo, um único sentido sedimentado; e o discurso polêmico é o lugar onde se pode melhor observar a tensão entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente. Dessa forma, dada a tensão entre o processo parafrástico e o polissêmico, devemos nos atentar a questão da tendência tal como desenvolvida por Orlandi (1987) na obra *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*, pois não existe tipos puros de cada discurso, mas tendência. Nesse sentido, de acordo com a autora, o discurso lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase e o polêmico para o equilíbrio entre a polissemia e a paráfrase.

Sendo assim, podemos perceber que a AD trabalha com a linguagem enquanto efeito de sentidos e essa (a linguagem) serve para comunicar e não comunicar. Nesse sentido, o que AD propõe é pensar o discurso ao invés da mensagem. Sendo o discurso objeto teórico e metodológico, constituído enquanto materialidade linguística.

2.4. Formação discursiva

A noção de formação discursiva para a Análise de Discurso (AD) é tomada como noção fundamental para a compreensão do processo discursivo, pois permite analisar a produção de sentidos num determinado discurso e a relação desse discurso com a ideologia. Para Orlandi (2013, p. 43), a formação discursiva pode ser definida “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Nessa perspectiva, as condições de produção¹, que determinam as posições do sujeito e constituem os discursos, também podem e devem ser consideradas. As condições de produção

1 Tratarei dessa noção no próximo subtítulo.

interligam o contexto sócio-histórico e ideológico. Desse modo, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2013, p. 42). Partindo desse pressuposto, as palavras em si não produzem sentidos, mas o sentido existe e é determinado a partir das posições ideológicas das quais o sujeito se insere através do processo sócio-histórico.

Nessa confluência, o sentido não existe em si, nem na palavra propriamente dita, mas o sentido é determinado a partir das diferentes formações discursivas. Com isso, podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, mas determinam seus sentidos através das formações discursivas em que se inscrevem. Orlandi (1987, p. 27) afirma que “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções² que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais” de. A partir do exposto, podemos perceber que todo dizer tem um traço ideológico. A ideologia através do discurso produz seus efeitos, os sentidos são determinados ideologicamente. Assim com o estudo do discurso é possível perceber a relação existente entre linguagem e ideologia. Desse modo, “o sujeito que produz linguagem é interpelado em sujeito pela ideologia – conjuntura social, esse sujeito acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando na verdade, retoma um sentido já preexistente” (ORLANDI, 1987, p. 26).

Nesse sentido, essa é uma ilusão do sujeito de ser a fonte do seu dizer, há uma apropriação da linguagem e essa apropriação não é individual, mas coletiva por ser a linguagem um fato social. Desse modo, essa ilusão do sujeito de ser a fonte do dizer, logo do sentido, se desfaz se atentarmos ao fato de que, para ter sentido, “qualquer sequência verbal deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, parte de uma formação ideológica determinada” (ORLANDI, 1987, p. 26).

É sempre importante lembrar que a linguagem é social, logo, o dizer discursivo também é social, ou seja, ele constitui-se coletivamente. Existe uma forma de apropriação da linguagem em que o sujeito tem essa ilusão de ser a fonte do seu discurso, esse modo de apropriação da linguagem reflete a interpelação do sujeito feita pela ideologia (ORLANDI, 1987).

Assim sendo, os sentidos não estão já predeterminados apenas pelas propriedades da língua, eles dependem das relações existentes constituídas pelas formações discursivas. Assim, palavras iguais significam diferentemente por se inscreverem em formações discursivas diferentes.

2 Depois dos anos 90, Orlandi começou a questionar a noção de intencionalidade.

Partindo desse pressuposto, é que fundamentamos o objetivo do presente estudo em que analisaremos o processo de significação que é posto em funcionamento no e pelo título *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Com isso, podemos brevemente problematizar a própria palavra gramática que pode significar de diferentes formas a partir das condições de produção, formações discursivas e ideológicas das quais o sujeito está inserido. Por isso, as várias gramáticas (Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Internalizada) e os vários sentidos de gramática podem determinar até diferentes maneiras de estudá-la. Partindo disso, buscaremos refletir como que a palavra gramática significa, sabendo que há muitas maneiras de significar, partindo da obra, citada acima, do linguista Sírio Possenti (1996). Nessa publicação, Possenti (1996) problematiza o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa e conseqüentemente apresenta três conceitos de gramática ou três sentidos que mais se aproximem para a palavra gramática.

2.5. Condições de produção

As condições de produção para a Análise de Discurso (AD) podem ser descritas como uma noção fundamental, pois permitem compreender o funcionamento do discurso. Trata-se de um componente do dispositivo teórico que apresenta grande produtividade analítica e, por isso, costuma estar presente na maior parte dos estudos discursivos. Ao compreender o funcionamento das condições de produção do discurso, compreendemos as filiações do sentido na história.

Temos por condições de produção toda uma conjuntura dada, ou seja, as condições de produção também podem ser consideradas como condições históricas e sociais das quais o sujeito está inserido. O contexto sócio-histórico e ideológico é que determinam a interpelação do indivíduo em sujeito. Os indivíduos são interpelados em sujeito pela ideologia – uma determinada conjuntura social dada. Orlandi (1987, p. 83), afirma:

O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores - isto a que chamamos tecnicamente de *condições de produção* - constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc. Isso tudo - que se articula como formações imaginárias - pode ser analisado na relação existente entre as formações discursivas e a formação ideológica dominante.

Orlandi (1987) faz uma articulação muito bem-feita entre as condições de produção, o funcionamento da linguagem, as formações discursivas e as formações ideológicas. Podemos

perceber que todos esses conceitos estão articulados e, a partir de um, podemos constituir os outros. Uma coisa vai puxando outra e não estão como conceitos independentes.

Na citação acima, Orlandi (1987) toca num ponto muito interessante e de muito valor para a produção desse trabalho. Percebemos, que a autora chama atenção para uma questão pertinente. O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores, ou seja, as condições dadas daquele momento determinam a produção e o sentido da sequência verbal produzida. As palavras apenas pela sua propriedade gramatical não significam, o processo de significação entre interlocutores acontece pelas condições de produção. Por isso, “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, as formações discursivas que, por sua vez, remetem a uma certa formação ideológica” (ORLANDI, 2008, p. 26).

Todo discurso se produz em determinadas condições de produção. Então, vamos pensar na palavra gramática, onde a depender das formações discursivas, pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, não estejam falando da mesma coisa. “Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam” (POSSENTI, 1996, p. 59). Podemos perceber que as palavras não têm sentidos nelas próprias ditas, os sentidos derivam das formações discursivas em que elas se inscrevem. Desse modo, as formações discursivas remetem às formações ideológicas, uma vez que os sentidos são determinados ideologicamente. As palavras por si mesmas não significavam e dependem dessa relação constituída entre as formações discursivas e ideológicas para produzirem seus efeitos de sentido. Com isso, todo discurso faz valer a partir das condições do contexto imediato, ou seja, das condições dadas no momento discursivo e de uma determinada conjuntura sócio-histórica, ideológica.

Por esse fato, quando tratamos da palavra gramática ela pode significar de diferentes formas. E talvez por esse fato, questões sobre a gramática são questões complexas. Muitas das vezes, a noção de gramática é controvertida e nem todos que se dedicam ao estudo dela a definem da mesma maneira. Ora, a palavra em si não significa, o sentido a ela é atribuído através do processo sócio-histórico no jogo com as formações ideológicas e com as condições de produção. Nesse sentido, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seus sentidos dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2008, p. 58). Por esse motivo, o sentido nunca será único, sendo possível atribuir a uma mesma palavra múltiplos sentidos a partir das condições de produção e das formações discursivas colocadas pelo processo sócio-histórico. Dessa forma, as palavras produzem sentidos que remete a uma

memória discursiva. A memória discursiva aciona os sentidos na produção do discurso e faz valer as condições de produção, como veremos mais à frente.

2.6. Memória discursiva

Na análise de discurso, a memória discursiva é também tratada como interdiscurso. Dessa forma, podemos entender por interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2013, p. 31). Nessa perspectiva, o interdiscurso refere à memória discursiva. A memória discursiva constitui-se como um dispositivo teórico fundamental para os estudos discursivos. Orlandi (2013, p. 31) define memória discursiva, a saber:

[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

A memória discursiva é responsável por armazenar os sentidos já ditos, por alguém, mesmo em outros momentos muito distantes, mas que têm seus efeitos pela história e pela ideologia, ou seja, a exterioridade é constitutiva do sujeito. Quando nascemos, encontramos os processos históricos e sociais em andamento e entramos dentro desses processos em que as coisas já estão sendo significadas e não temos acesso como os sentidos se constituem em nós. Partindo desse pressuposto, temos a palavra “gramática” que pelo jogo da língua foi-se historicizando e há muito tempo já está significando, ou seja, pelo processo de significação foram constituindo sentidos para a palavra gramática. Dessa forma, o sujeito se identifica com alguns desses sentidos atribuídos à palavra gramática e passa a significar dentro das suas condições sócio-históricas. A memória discursiva constitui assim, como o saber discursivo que o sujeito possui, o já dito.

Dito isso, teoricamente a memória discursiva se estrutura pelo esquecimento, ou seja, o sujeito esquece a primeira vez que ouviu a palavra gramática e como ela significou para si e acaba por esquecer e passa a acreditar ser ele a fonte do seu dizer ou que o sentido nasceu dentro de si quando na verdade retoma sentidos já preexistentes. Dessa forma, “há uma contradição na constituição do sujeito: o sujeito da linguagem não é o sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente” (ORLANDI, 1987, p. 83). A autora ainda completa:

Pensar que somos a fonte do sentido do que dizemos constitui o que, em análise de discurso, se chama a “ilusão discursiva do sujeito” (Pêcheux, 1975), uma vez que há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso quer dizer que os sentidos que produzimos não nascem em nós. Nós os retomamos (ORLANDI, 1987, p. 83).

Nesse sentido, a memória discursiva é constitutiva do sujeito e tem uma relação direta com a ideologia. É pela ideologia que se constitui a ilusão do sujeito de ser a fonte do seu dizer, quando na verdade, como já foi dito, ele retoma sentidos já preexistentes, isto é, o sujeito se diz naquilo que já foi dito. Esse é um processo natural que se dá pela linguagem que atinge o sujeito e ele não tem controle sobre esses sentidos que vão se construindo nele. Na Análise de Discurso, a ilusão do sujeito não é vista como algo negativo, mas como função necessária na formação do sujeito e nos efeitos de sentidos. Podemos assim considerar que é pelo esquecimento e pelo funcionamento da ideologia que a memória discursiva faz valer todos os sentidos armazenados e significa em um determinado momento discursivo dado.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Antes de adentrarmos em nossa análise discursiva, iremos abordar brevemente acerca do contexto histórico da gramática, considerando algumas questões pertinentes que colaboram para essa pesquisa, tais como as suas origens, finalidades e contribuições.

O primeiro gesto de interesse do homem pelo estudo da linguagem foi na Índia, no século V a.C., onde os gramáticos indianos (em especial, Panini – gramático hindu mais conhecido), mediados por questões religiosas, “analisaram o sânscrito para garantir a estabilidade dos textos sagrados do Veda” (MAINGUENEAU, 1997, p. 13).

Na cultura Ocidental, ainda no século V a. C., a gramática surgiu na Grécia sob a luz da filosofia e da lógica. O estudo gramatical, num primeiro momento, esteve relacionado aos filósofos gregos (Sócrates, Platão e Aristóteles). O objetivo desses pesquisadores não residia em estudar a língua a fundo. Seu principal propósito estava voltado a uma curiosidade em saber a origem da língua, uma reflexão filosófica acerca da relação entre linguagem e mundo. Como exemplo disso, temos o diálogo Crátilo, sendo considerado um dos mais importantes diálogos escritos por Platão onde “são tratadas questões linguísticas direcionadas à origem da língua; à composição fonética das palavras, bem como suas estruturas etimológicas; à relação forma e significado das palavras e à motivação ou arbitrariedade do signo linguístico” (JUNQUEIRA, 2003, p. 50). Porém, sua obra não foi concebida enquanto um compêndio gramatical.

Considera-se que, independentemente dos objetivos que mobilizaram os filósofos gregos ao estudo da gramática, sua contribuição foi de grande importância para as primeiras tentativas de estudo de classificação das palavras e da teoria da frase. Aristóteles foi o responsável por formular uma tese convencional da linguagem e da relação arbitrária entre palavra e significado. Foi ele o primeiro a realizar um estudo mais aprofundado sobre a estruturação da palavra, ainda que concebesse a linguagem enquanto parte da ramificação da Lógica Formal (JUNQUEIRA, 2003).

De acordo com Maingueneau (1997, p. 14), “mais tardiamente emergiu uma abordagem propriamente gramatical, em particular com os gramáticos de Alexandria”. Dionísio da Trácia (II a. C.) escreveu a primeira gramática sistemática de uma língua – o grego ático. Ele descreveu e identificou oito partes do discurso (artigo, substantivo, pronome, verbo, participio, advérbio, preposição e conjunção) as quais são estudadas até os dias atuais.

Em sua gramática, Dionísio optou em dar maior importância à flexão das palavras gregas, dando pouca atenção à sintaxe. Seu interesse em descrever uma língua estava na

finalidade de preservação. Ou seja, tratava-se de estudar a língua em sua pureza. Com isso, sua obra é uma contemplação dos textos literários prestigiados, da literatura grega clássica. Dionísio da Trácia definia gramática como o “conhecimento dos hábitos dos poetas e dos prosadores” (MAINGUENEAU, 1997, p. 14). Nesse momento, a linguagem não era mais concebida como um ramo dependente da filosofia e da lógica. Vale ressaltar que os estudos de Dionísio serviram de modelo para outros estudos de língua, como o latim, por exemplo.

Outro gramático que deve ser destacado é o alexandrino Apolônio Díscolo (séc. II a. C.). Ele foi o primeiro gramático a formular uma teoria sintática da língua grega. Em suas análises, desenvolveu vários estudos, abordando questões sobre ortografia, estilística, orações etc., porém sua maior contribuição e importância enquanto gramático do mundo ocidental se deu por debruçar em uma teoria sobre a sintaxe, que ainda não tinha sido desenvolvida por nenhum gramático alexandrino. Como afirma Neves (2002 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 52), “Apolônio foi o único gramático antigo que escreveu uma obra completa e independente sobre a sintaxe”.

Os estudos de Dionísio da Trácia e Apolônio Díscolo foram de fundamental importância para estudos futuros de outras línguas. Esse foi um período da história conhecido como helenístico. Segundo Neves (2005), na época helenística, a gramática é uma disciplina independente, constituindo uma exposição sistemática dos fatos de língua depreendidos das obras literárias. Como completa Maingueneau (1997, p. 14) “os Alexandrinos, em muitos aspectos, surgem como os antepassados da nossa gramática escolar tradicional, que se interessava essencialmente pelas obras literárias prestigiadas”. Desse modo, percebemos que a gramática constitui – se em diferentes modos de acordo com cada período da história, mas podemos concluir que ela nasce na Grécia com a finalidade de preservar a cultura clássica.

A gramática tradicional, quando surgiu na Grécia Antiga, tinha como objetivo garantir e preservar a língua pura e, para isso, limitou-se à língua escrita dos grandes escritores clássicos. Como afirma Bagno (1999, p. 56):

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua *literária*. Aliás a palavra *gramática*, em grego, significa exatamente “a arte de escrever”.

Nesse momento histórico, no período helenístico, a língua foi posta também como meio de dominação, pois o rei Alexandre que reinava na época estabeleceu uma uniformização da língua nos territórios por ele conquistados. Segundo Junqueira (2003), os gramáticos alexandrinos determinaram o chamado “erro clássico” na tradição gramatical, isto

é, privilegiando a língua escrita dos grandes escritores, desconsiderando os demais usos da língua.

Dessa forma, entendemos que o principal objetivo da gramática tradicional (séc. II a. C.) estava para além da mera preservação de uma língua e declarava interesses maiores como a forma de dominação entre um povo por meio da língua. Por isso, que a gramática tradicional permanece ainda tão viva e forte, como aponta Bagno (1999, p. 149):

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.

Nesse passo, gostaríamos de trazer para essa discussão questões acerca da historicidade dos acontecimentos que intervêm na produção dos sentidos hoje. Percebemos que a gramática tradicional é tão presente nas escolas e nas aulas de Língua Portuguesa não só por fatores históricos e sociais, mas por uma questão também ideológica. Isto é, a ideologia dominante reforçando o dialeto padrão dito “culto” e silenciando as demais variedades.

3.1. Objeto discursivo

Tomamos como objeto discursivo – material de análise, a obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti (1996). Neste trabalho, pretende-se analisar o título da obra que faz significar sentidos diferentes. O autor, professor e pesquisador Sírio Possenti³ é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1969), realizou mestrado em (1977) e doutorado em (1986) em Linguística na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professor titular do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Atua em diversas áreas da Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente na área da Análise do Discurso, em especial nos campos do humor e da mídia. Publicou as seguintes obras: *Discurso, estilo e subjetividade*, *A cor da língua e outras crônicas de linguista*, *Os humores da língua* e vários artigos em revistas especializadas. Também realizou diversas traduções no campo da Análise do Discurso, em destaque *Gêneses dos discursos* e *As fórmulas filosóficas*.

Segundo o professor Possenti, *Por que (não) ensinar gramática na escola* é uma obra fruto basicamente de dois pequenos textos (antigos) que resultaram de desafios propostos a

3 Informações retiradas do Currículo Lattes do autor. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizar_zacv.do?jsessionid=D4A1AEEA1FD873B1383BCE6CF57E0713.buscatextual_0>. Acesso em: 04 maio 2021.

ele por outros pesquisadores. A partir dos anos 1980, as discussões giravam em torno da necessidade ou não de implementar no currículo de Letras, disciplinas de ensino de gramática normativa. Até então, Possenti juntamente com outros professores e pesquisadores do Departamento de Linguística da Unicamp estavam convencidos de que ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes e que o trabalho dos professores do curso de Letras era o de formar professores para ensinar língua e não professores de gramática.

Sendo assim, o primeiro texto escrito por Possenti sobre a questão foi “Gramática e política”, proposto por Roberto Schwartz e publicado pela revista *Novos Estudos Cebrap* no volume 2, nº 3, de 1983. Um ano depois, Geraldi J. W. incluiu “Gramática e política” em seu livro *O texto na sala de aula*. Em 1985, Possenti foi convidado a participar de uma mesa-redonda no Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), para essa ocasião, ele escreveu um texto que chamou “Para um novo perfil do professor de português”. Nesse texto, o autor falava sobre cinco princípios básicos e indispensáveis para que o ensino de língua materna fosse bem-sucedido. Esse foi um assunto estudado e comentado por ele nos anos subsequentes em diversas palestras e eventos em Linguística, e os cinco princípios acabaram se transformando em dez, uma espécie de dez decálogos (mandamentos) do professor de português que inclusive Wanderley Geraldi incluiu em sua nova versão de *O texto na sala de aula* (São Paulo, Ática). É a partir destes dois textos que, segundo Possenti, que nasceu a obra que constitui o *corpus* desta pesquisa.

Publicada originalmente em 1996, a obra *Por que (não) ensinar gramática na escola* está dividida em duas partes que são apresentadas ao leitor na forma inversa. A primeira parte do livro consiste na exposição dos dez decálogos relativamente justificados, a começar por uma breve introdução, exterminando algumas expectativas, equivocadas, do leitor. Cabe destacar já de início que o livro não foi escrito com o objetivo de promover uma mera substituição de conteúdo. Ou seja, não se trata de passar de uma corrente tradicional para uma mais inovadora. Com efeito, o que propõe Possenti é uma mudança radical no ensino de língua materna, mas para isso é necessária uma mudança de atitude na escola e nos professores, não simplesmente a importação ou reprodução de outros conhecimentos. Outro ponto importante, destacado pelo autor, é que o livro também não busca necessariamente aumentar o conhecimento técnico (dos professores, educadores, pedagogos etc.) a respeito do português, mas sim provocar reflexões acerca do ensino de língua materna.

Desse modo, a primeira parte do livro está destinada à exposição desses dez decálogos formulados pelo professor Possenti que, como afirma Rodolfo Ilari, “ora evocam uma

reflexão, ora nomeiam uma das tantas opções com que se defronta o professor de língua materna, ora denunciam o caráter preconceituoso de uma tese corrente” (1997, p. 175).

Na segunda parte do livro, estão expostos três conceitos de gramática relevantes para uma proposta de ensino e, conseqüentemente, apresenta-se seu lugar na escola. Antes de detalhar os três conceitos de gramática, Possenti significa a própria palavra gramática enquanto “conjunto de regras”. Para o autor, se não para ensinar gramática, ou pelo menos para defender seu ensino, é preciso saber o que é gramática (POSSENTI, 1996, p. 61). Para formular pontos de reflexão e argumentos principalmente para professores de língua portuguesa, o autor destaca três maneiras de entender “conjuntos de regras”. Assim, de acordo com Possenti (1996), tal expressão pode ser entendida como:

- 1) conjunto de regras *que devem* ser seguidas;
- 2) conjunto de regras *que são* seguidas;
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

Logo em seguida, ele parte para a definição das três gramáticas, a saber, a gramática normativa, a gramática descritiva e a gramática internalizada, obedecendo a essa mesma ordem como listado acima. Destacando a proposta de ensino de cada uma, a metodologia e o lugar que cada gramática ocupa na escola (indicando se cada uma tem mesmo um “espaço” na escola). Uma vez estabelecida a distinção das três gramáticas, o professor Possenti se dedica a mostrar que diferentes sentidos são atribuídos aos conceitos de regra, erro e língua de acordo com cada definição de gramática. Como exemplo disso, temos que o sentido de erro para a gramática normativa é tudo aquilo que foge da variedade padrão e essa noção de erro vinda da gramática normativa é a mais corrente nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, a noção de erro para a gramática descritiva e para a gramática a internalizada está relacionada às construções que não se enquadram em nenhuma das variedades de uma língua. A partir dessas formulações, o autor defende que as diferenças de ordem linguística não podem ser consideradas erros, já que são apenas construções diferentes de uma forma padrão.

Essa foi uma breve apresentação do nosso objeto discursivo. A obra de Sírio Possenti *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996) é, sem sombra de dúvidas, uma obra riquíssima e todo professor de língua materna e os estudantes do curso de Letras deveriam ler para poder ter um outro olhar para esse ensino de língua e conseqüentemente fazer um ensino mais rico e de qualidade.

3.2. Análise

O objeto de análise deste trabalho é o título da obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, publicada em 1996. Escolhemos analisar o título da referida obra, à luz dos princípios teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, por ele próprio fazer significar sentidos diferentes. A composição do título pode ser lido de duas maneiras distintas: “Por que não ensinar gramática na escola” ou “Por que ensinar gramática na escola”

Retomando a noção de *condições de produção*, podemos afirmar que o texto/obra está inserido dentro de um contexto social, político e educacional onde se discute a questão da necessidade de haver ou não, no currículo do curso de letras, a inclusão das disciplinas de ensino de gramática normativa. A partir dos anos 1980, diferentes linguistas têm debatido a precariedade desse ensino praticado nas escolas nas aulas de língua materna, “destacando seu caráter anticientífico, opressivo, contrário ao desenvolvimento da criatividade e avesso à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem, e mostrando o quanto esse ensino é preconceituoso e reacionário” (ILARI, 1997, p. 173). Dessa forma, todo esse contexto político-educacional acerca do ensino de língua materna pode ser considerado como as condições de produção do discurso.

Uma passagem que podemos perceber essa influência do contexto político-educacional pode ser observado no seguinte trecho:

Acho que foi em 1982. No Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, como decorrência da criação do curso de Letras, isto é, do ingresso de alunos que seriam por hipótese professores de Português nas escolas de primeiro e/ou segundo graus (até então só funcionava no Departamento que deu origem ao Instituto um bacharel em linguística), veio à baila questão da necessidade ou não de haver, no currículo de letras, disciplinas de ensino de gramática normativa (POSSENTI, 1996, p. 6).

Desse modo, podemos considerar as discussões em torno do contexto político-educacional sobre a implementação ou não de disciplinas de ensino de gramática normativa no curso de Letras, as condições de produção em sentido estrito que é o contexto imediato, ou seja, as circunstâncias do discurso, do dizer.

Quanto às condições de produção em sentido amplo, temos o contexto sócio-histórico e ideológico. O contexto amplo são os efeitos de sentidos trazidos pela historicidade dos acontecimentos que significam na maneira como a língua de prestígio e dita “cultura” está relacionada à gramática normativa, segundo um imaginário que afeta os sujeitos. As condições de produção – a exterioridade, o processo sócio-histórico, a situação, os

interlocutores etc. – constituem o discurso, isto é, todo discurso é produzido em determinadas condições de produção.

A *memória discursiva* (o interdiscurso) que se constitui como o já dito, também intervém na produção do discurso e em seus efeitos de sentidos. Como aponta Gnerre (1985, p. 151), “o pensamento linguístico grego apontou o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade linguística de prestígio”. Decorre daí a afirmação de que a variedade linguística de prestígio é a que está na gramática normativa. Isso faz significar na maneira como o ensino de gramática normativa é tão cobrado nos cursos de letras, como também, nas aulas de língua portuguesa.

Etimologicamente, a palavra gramática vem do vocábulo grego e significa “a arte de escrever”. Esse é um sentido de gramática que há muito tempo já está significando/circulando no jogo da língua pela história. Sírio Possenti, em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996), ao comentar sobre a gramática normativa, ressalta que esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”.

Esse é um exemplo de como esses sentidos sobre “gramática” foram se legitimando e produzindo seus efeitos em nós. Ideologicamente é atribuído ao sentido de gramática “falar e escrever corretamente”, a noção de “certo” e “errado” em uma língua, língua de “prestígio”, língua “cultura” e “padrão”. Segundo Eni Orlandi, “esses sentidos se construíram ao longo de uma história a que já não temos acesso e que “falam” em nós. Isto é a memória, o interdiscurso” (ORLANDI, 2003, p. 38).

Além disso, é importante observar que, em sua forma de apresentação, na materialidade linguística, o título da obra, objeto de nossa análise neste estudo, produz um importante efeito de sentido discursivo que tem nos sinais de pontuação, especialmente, nos parênteses seu espaço de produção de um discurso outro. Em outras palavras, analisando a capa da obra, publicada pela editora Mercado de Letras, podemos verificar que em sua forma material a capa já aponta para um funcionamento interessante no título em que a palavra “não” anuncia outras possibilidades de leitura, conforme observamos a seguir.

Figura 1 – Capa da 2ª edição da obra publicada⁴



Fonte: Amazon (2021)

Chama-nos atenção, no título da obra, o fato de a palavra *não* aparecer entre parênteses e em cor diferente do restante do título. O uso dos parênteses, para muitos, pode ser considerado como um uso normal gráfico de pontuação utilizado em qualquer palavra. Entretanto, para nós analistas de discursos, o uso de qualquer marca de pontuação constitui-se como um traço importante na produção do discurso com seus efeitos de significação. Como aponta Massmann (2018, p. 537):

Discursivamente, considerando que a língua funciona no equívoco, o maquinário da pontuação pode registrar na materialidade linguística a fronteira tênue entre aquilo que é dito e aquilo a ser interpretado. Compreende-se assim a pontuação como gesto de interpretação que aponta para a dispersão dos sentidos, para a incompletude.

Nesse sentido, analisar os parênteses empregados no título da obra na palavra *não*, implica a observar qual é o sentido do uso dos parênteses. Ou seja, os parênteses utilizados em torno da palavra (não) não foram empregados apenas para marcar ou indicar uma ideia intercalada na construção do texto. Com isso, iremos analisar a partir de uma abordagem discursiva, o funcionamento dos parênteses, que nos leva a compreender um efeito de sentido para além de um sinal de pontuação. Segundo Orlandi (2001 *apud* MASSMANN, 2018, p. 538), a pontuação consiste em:

⁴ Disponível em <<https://www.amazon.com.br/Por-que-Ensinar-Gram%C3%A1tica-Escola/dp/8585725249>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

um mecanismo de ajuste na relação discurso/texto, onde se manifesta o processo de subjetivação. Tomando a pontuação como vestígio da textualização, pelo jogo da interpretação, nós observamos como o sujeito se articula a um discurso, como ele se inscreve em uma formação discursiva, comprometendo-se com uma certa filiação de sentidos, ao fazer certos gestos de interpretação, produzindo dessa maneira um texto específico, em seus limites aparentes (ou seja, imaginários).

Como se pode observar, o emprego do uso dos parênteses na palavra “não” no título da obra constitui-se enquanto uma marca de interpretação, remetendo para um discurso outro. Os parênteses marcam os deslocamentos de sentidos. Apontam para a imperfeição, a incompletude, o equívoco, a falha. Isto é, à medida em que a palavra (não) é marcada pelos parênteses, ela é colocada na margem entre “o dito, o não-dito e o a-se-dizer (ou a-se-interpretar)” (MASSMANN, 2018, p. 539). Dessa forma, o sujeito diante do próprio título, ao se deparar com a palavra não colocada entre parênteses é levado a fazer gestos de interpretação e se inscrever em uma formação discursiva se filiando a certos sentidos. O emprego dos parênteses é o ponto de encontro e/ou o caminho para outros discursos ou discursos outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa resulta de uma inquietude minha enquanto uma futura professora de Língua Portuguesa, pensando essa questão que é constitutiva do ensino de língua, a necessidade de ensinar gramática ou não ensinar gramática na escola. Desse modo, recorremos à obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, do linguista Sírio Possenti para suscitar uma reflexão acerca do ensino de gramática nas aulas de língua materna. A seleção dessa obra se justifica pelo fato de está em circulação desde os anos 1990 e se constitui como uma obra de referência para a ciência da linguagem.

Nesse sentido, a partir da leitura da referida obra e dos estudos discursivos aqui realizados, compreendemos que, no recorte analisado, a saber, o título da obra, existe um equívoco quanto a essa questão do ensino de gramática na escola. Como afirma Possenti (1996, p. 54), “não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo”. Nessa perspectiva, pode-se compreender que o objetivo da escola é ensinar a língua padrão, ou seja, criar condições para o domínio de uma variedade de língua, aquela chamada de língua padrão, e isso dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.

Então, o presente estudo não pretendeu desvalorizar a gramática normativa, pois ela tem a sua razão de existência e sua importância para os estudos das línguas. Mas sim problematizar os sentidos que historicamente têm sido produzidos em torno de seu ensino. Nosso propósito com esse estudo, foi chamar a atenção para o equívoco e para os efeitos de sentidos produzidos a partir dessa problemática acerca do ensino de gramática nas escolas. Inscrito na perspectiva da Análise de Discurso, buscamos compreender o funcionamento da linguagem na sociedade e os efeitos de sentidos que, na relação estrutura e acontecimento da língua, puderam produzir diferentes efeitos de sentidos nos gestos de leitura e interpretação que são produzidos por diferentes leitores que, inscritos em diferentes posições sujeitos, vão interpretar o título da obra a partir das suas condições de produção e de uma determinada formação discursiva e ideológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- CARVALHO, Ariana de. **Aula 1 – A gramática em questão: história, conceitos e ensino**. [S./d.] Disponível em: <<https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/aula%201%20a%20gramatica%20em%20quest%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2021.
- ILARI, R. **A Linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, Rodolfo. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Educ. Soc. Campinas, v. 18, n. 60, dez./1997. p. 173-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101_73301997000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2021.
- JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa** (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2003.
- NEVES, Maria Helena Moura. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Introdução à Linguística**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MASSMANN, Débora. Versões controversas na leitura de arquivos: o Museu Penitenciário Paulista. **Revista Rua**, v. 24, n. 2, Campinas/SP, 2018. p. 525-542. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/download/8653946/18818/45112>>. Acesso em: 04 maio 2021.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística – Volume 2: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- _____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- _____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, 2001. p. 141-157. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf>. Acesso em: 04 maio 2021.