

## EFEITO DE SENTIDO SOBRE A LÍNGUA E SEU USO EM MATERIAIS DIDÁTICOS: IDEOLOGIA, ARQUIVO E MEMÓRIA

Lidia Noronha Pereira<sup>1</sup>

lidiacambuca2003@yahoo.com.br

**RESUMO:** O presente artigo, partindo de uma perspectiva discursiva e afiliado ao domínio dos estudos em *Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias*, versa sobre os possíveis efeitos de estabilidade de sentidos que circundam e constituem o conceito de língua veiculado por materiais didáticos. Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo questionar como se dá o funcionamento discursivo do conceito de língua e seu uso em materiais didáticos escolares e quais os efeitos de evidência produzidos pela ideologia (Pêcheux, 1997) estão funcionando enquanto arquivo, enquanto memória institucionalizada (Orlandi, 2010) no material didático. Como recortes de análise foram selecionados dois materiais retirados de livros didáticos destinados ao Ensino Médio. O primeiro é constituído por um exercício de interpretação com duas questões - e suas respectivas respostas - sobre a linguagem utilizada por Gil Vicente em um fragmento de sua obra *O Auto da Barca do Inferno*. O segundo material trata da *Apresentação da Obra*, presente no livro *Brás, Bexiga e Barra-funda* de Alcântara Machado em que constam as considerações do editor sobre a linguagem da referida obra. O estudo de tal temática se justifica pela necessidade de abertura de sentidos para o conceito de língua, de maneira que se possa compreender o seu uso despojado de preconceitos linguísticos que condenam e excluem os próprios falantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua; material didático; tecnologia; arquivo; memória

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que, no contexto escolar, os materiais didáticos (livros, gramáticas, apostilados, cadernos), utilizados em sala de aula, são tomados como base norteadora da prática didática dos professores de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, entre outras disciplinas, que atuam na educação básica brasileira. Partindo de tal pressuposto, interessa-me investigar de que forma os materiais didáticos concebem a língua, bem como o seu uso, ao visarem à constituição do sujeito escolarizado, alfabetizado, letrado.

Assim, pensando no funcionamento discursivo da língua e sobre a língua, indago, então, como se dá o funcionamento discursivo do conceito de língua e seu uso nos materiais didáticos escolares? Quais os efeitos de sentido produzidos pela ideologia estão em

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Bolsista pela FAPEMIG – Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

funcionamento nesses materiais didáticos tomados como objeto para análise? Haveria, nestes materiais, uma possível busca pela estabilidade de sentidos sobre o conceito de língua e seu uso?

Tais reflexões são de suma importância não só pelo fato de haver a necessidade da abertura de sentido para o conceito estabelecido de língua, mas também para que se possa compreender o seu uso despido de preconceitos linguísticos que, não raro, estereotipam e excluem os falantes em diversos segmentos sociais.

Para tanto, foram selecionados como recortes de análise dois materiais. O primeiro é constituído por um exercício de interpretação com duas questões sobre um fragmento da obra de Gil Vicente, *O Auto da Barca do Inferno*; e as respectivas respostas sugeridas pelo método *COC*<sup>2</sup> de ensino em sua apostila de Literatura, também para o Ensino Médio.

O segundo é constituído pela Apresentação da Obra do livro *Brás, Bexiga e Barra-funda* de Alcântara Machado. Nela, constam as considerações do editor sobre a referida obra, oferecendo ao jovem leitor informações prévias para que este possa compreendê-la. Esta edição do livro que trago como análise faz parte do material didático de Literatura do Ensino Médio do sistema *Objetivo* de ensino.

Assim, situo o referido estudo no domínio dos estudos em *Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias*<sup>3</sup> por reconhecer como tecnologias diversos materiais didáticos que buscam, neste caso de análise, instrumentalizar o sujeito quanto ao uso da língua. Importante colocar que tal linha teórica propõe pensar as novas formas de tecnologias da sociedade contemporânea, levando em consideração a sua produção nos diferentes momentos da história, das formações sociais e da cultura.

Dessa forma, ao buscar refletir sobre o funcionamento das tecnologias e compreender os diversos deslocamentos produzidos por elas, o domínio de estudos *Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias* toma como foco o estudo das tecnologias a partir de diferentes linguagens em diferentes materialidades, abrigando-se, assim, às perspectivas dos estudos da linguagem.

Dessa maneira, para que o estudo proposto se dê, tomo como aporte teórico, a princípio, os estudos de Sylvain Aurox (1992) que abordam três importantes revoluções tecnolinguísticas, – o aparecimento da escrita, a gramatização das línguas do mundo e a

---

<sup>2</sup> O método de ensino *COC* foi criado em 1963 por professores que organizaram um cursinho preparatório para o ingresso de alunos no curso de Medicina da USP - Ribeirão Preto, São Paulo. Com o seu desenvolvimento ao longo dos anos, o método passou a ser adotado em escolas de ensino Fundamental e Médio em diversas regiões do Brasil. Atualmente, o método *COC* pertence ao grupo educacional Pearson, presente em mais de 70 países.

<sup>3</sup> Este domínio de estudos é uma linha de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, sendo este artigo o resultado de minha pesquisa de qualificação em tal domínio.

mecanização da linguagem –, para que se possa compreender, notadamente, o conceito de gramática e suas implicações enquanto instrumento tecnológico. Em seguida, trago para reflexão os ensinamentos de Eni Orlandi (1988) que discutem sobre o conceito de língua e o conceito de gramática, fundamentais para se questionar o já-dito sobre língua e gramática presentes nos recortes de análise deste trabalho.

Ao mobilizar o funcionamento do material didático enquanto arquivo, esta pesquisa contará, ainda, com o respaldo teórico dos estudos de Pêcheux (1982) e Guilhaumou & Maldidier (1994) que conceituam a noção de arquivo para a *Análise de Discurso*, linha teórica que estabelece relações de afinidade com a linha deste trabalho, *Linguagem, Conhecimento e suas Tecnologias*.

Dessa forma, para que se possa pensar na memória de sentidos sobre a língua em outros materiais e espaços, serão importantes os estudos de Ferreira (2013) e Pfeiffer (2000) que versam sobre outras formas de se conceber a língua e seu uso, na busca por uma abertura de sentidos.

Com isso, este artigo é dividido em três seções: a primeira, *Tecnologias de linguagem: língua e gramática*, tem como objetivo compreender a diferença entre língua e gramática, bem como abordar a tensão existente entre ambas.

A segunda seção, *Materiais didáticos: tecnologia de arquivo*, busca compreender o funcionamento dos materiais didáticos enquanto tecnologia e enquanto arquivo, inscritos na memória institucional (Orlandi, 2010) por significarem um conjunto de regras e informações concebidas como conteúdo norteador do ensino básico brasileiro. Ou seja, os materiais didáticos como estabilizadores de sentidos sobre determinados assuntos (no caso, a língua e sua gramática) tidos pelas instituições de poder como *aquilo* que qualquer cidadão alfabetizado deve saber.

Na terceira seção, *Efeitos de sentido sobre a língua e seu uso nos materiais didáticos*, serão analisados os recortes que trago como exemplo de materialidades discursivas para compreender qual(is) o(s) conceito(s) de língua e seu uso estão em funcionamento nos materiais didáticos mencionados acima. Buscarei, também, compreender quais os efeitos de evidência produzidos pela ideologia estão ali sendo significados.

Ainda, serão apontadas nas *Considerações Finais* as contribuições desta pesquisa para que se possa pensar sobre uma abertura de sentidos no que tange ao conceito de língua e a seu uso, convidando, assim, para uma reflexão sobre métodos de ensino consequentes com o funcionamento da linguagem na relação com suas tecnologias.

## 1. TECNOLOGIAS DE LINGUAGEM: LÍNGUA E GRAMÁTICA

Para que se possa compreender o funcionamento da linguagem, faz-se necessário voltar os olhos ao advento da escrita, ao seu surgimento, à sua incursão enquanto instrumento tecnológico de linguagem.

Assim, trago os estudos de Auroux (1992) que tomam como ponto de partida o surgimento da escrita e o processo de gramatização da língua, concebidos pelo autor como primeira e segunda revoluções tecnolinguísticas, respectivamente.

Dessa forma, ao buscar refletir sobre a escrita e a gramática, Auroux apresenta duas formas distintas de saberes, fundamentais para que se possa discernir língua e gramática. A primeira trata do saber *epilinguístico*, que, segundo o autor, é o saber inconsciente que todo falante tem de sua língua, independente da escrita. Interessante observar que, conforme o autor, o saber *epilinguístico* evidencia que a fala, através de uma língua, não depende da inscrição do sujeito na escrita.

Com o advento da escrita, constituem-se as condições para a passagem dos saberes epilinguísticos a uma segunda forma de saber apresentada por Auroux, os saberes *metalinguísticos*. Tal forma de saber é constituída a partir de metalinguagens - através de domínios que compreendem a enunciação<sup>4</sup>, a língua e a escrita - de maneira que sejamos capazes não somente de produzir e compreender a linguagem como nos possibilita o saber *epilinguístico*, mas de *refletir* sobre o seu funcionamento em jogos de linguagem, por exemplo. Importante apontar que, segundo o autor em nota de rodapé, é preciso considerar a relação entre os saberes epilinguístico e metalinguístico como algo contínuo, de maneira que o primeiro não deixa de existir com o surgimento do segundo e que, este não acrescenta de forma automática um novo conteúdo senão ao entrar no metalinguístico. De acordo com Auroux (1992:19):

(...) esta transformação que marca o nascimento disso que estamos habituados a considerar como um verdadeiro saber (meta)linguístico, quando a metalinguagem toma a cargo as manipulações efetuáveis sobre a linguagem nela mesma (...). Tudo parece mostrar que não existe verdadeiro saber gramatical oral, sendo que os fatos justificam a posteriori a etimologia da palavra gramática (do grego *gramma*, letra), pela qual o Ocidente designou a parte essencial de seu saber linguístico. A linguística popular, em seu estado de pensamento selvagem, pertence a outro registro.

---

<sup>4</sup> Sobre os domínios que constituem a natureza prática do saber metalinguístico, Auroux (1992: 17) compreende o domínio da enunciação tomando-o como “a capacidade de um locutor tornar sua fala adequada a uma finalidade dada, convencer, representar o real etc.”.

Dessa forma, diante da primeira revolução tecnolinguística, a escrita, o autor nos aponta que, havendo a necessidade de se compreender os diferentes textos que surgiam escritos em outras línguas, foi necessário se pensar no processo de construção das gramáticas que permeavam tais textos a fim de decodificá-los. A esse respeito, o autor (1992: 25) coloca que “a primeira análise gramatical não nasceu da necessidade de falar uma língua qualquer, mas da de compreender um texto” e, ainda (Ibidem, p. 23):

Podemos no entanto aí empreender a razão mais profunda que faz da escrita a condição de possibilidade do saber linguístico, enquanto que o estatuto da escrita nas outras tradições deriva simplesmente do fato de que os textos foram a causa eficiente do aparecimento desse saber .

Assim, para que se possa melhor compreender a escrita, sobretudo em outros idiomas, há o surgimento de gramáticas para auxiliar falantes e tradutores que se encontram diante de um texto para ler e/ou escrever. Com isso, salienta o autor, é a partir da alteridade, do ponto de vista da escrita, que tal transição – da escrita para a gramática – foi possível. Conforme as ideias do autor, é através da necessidade de compreensão de textos que se precisou produzir reflexões linguísticas específicas, as quais tornaram possível a segunda revolução tecnolinguística: a gramatização da língua.

Com isso, mais especificamente, Auroux nos traz que o surgimento da gramatização da língua, iniciada há dois séculos antes de nossa Era na Escola de Alexandria, podia ocorrer por diversas necessidades. Uma delas, por exemplo, era a de se aprender uma língua estrangeira a fim de que se possa ter acesso a outros espaços socioculturais, inclusive através do aprendizado de uma língua de cultura, o latim. Outra necessidade era relativa à política de uma língua dada que priorizava a organização e a regulação de uma língua literária, bem como a expansão da língua para além do território de seus próprios falantes.

Interessante colocar que o surgimento da gramática tem como propósito instrumentalizar o sujeito para que este possa ter acesso a textos e se inserir em atividades culturais em que a escrita tem papel fundamental. Além disso, o fato de uma língua se fixar através de sua gramática nos remete a ideia de que diversos povos que não passaram pelo saber metalinguístico, não raro, tiveram suas crenças e costumes apagados.

Auroux (1992: 65) define gramatização como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Dessa forma, é preciso entender o funcionamento da gramática enquanto um instrumento linguístico da ordem do *saber metalinguístico*. A partir de tal compreensão, pode-se refutar a ideia de que o uso da língua é definido pela gramática. Esse posicionamento que

toma o aprendizado da gramática como um pressuposto para do uso da língua não raro é frequente em diversos materiais didáticos, produzindo assim uma sobreposição da gramática, do metalinguístico, em relação à língua, ao epilinguístico. Ao contrário, é a partir da língua oral que se deve levar em conta qualquer forma que vise ensinar uma estrutura gramatical.

Sobre estas questões, faz-se importante trazer para a discussão aquilo que a Análise de Discurso, através dos estudos de Eni Orlandi (1988), concebe enquanto língua e enquanto gramática. A autora, trazendo a questão de que a Análise de Discurso trabalha com a relação língua-discurso, coloca que a língua deve ser concebida enquanto condição base do desenvolvimento discursivo. Levando esses aspectos em consideração, Eni Orlandi nos conta sua experiência do tempo em que passou junto a algumas tribos brasileiras para observar seus cotidianos, bem como seus respectivos processos de inscrição na língua através da gramatização de suas línguas indígenas e da relação dessas línguas com a língua portuguesa.

Inserida na cultura indígena, Orlandi observou, a partir das discursividades existentes ali sobre língua, que havia a necessidade de se distinguir o modo de se conceber a língua, discursivamente. Em uma das tribos, muitos índios, ao se referirem a sua própria língua, apontavam que quem a falava corretamente era o Pastor. Interessante ressaltar que a língua do Pastor, neste caso, refere-se à língua dos indígenas instrumentalizada, à gramática, ao saber gramatical concebido como superior à língua oral falada nas tribos.

Diante disso, ao se questionar sobre o funcionamento de língua e o seu uso em tais condições de produção, Orlandi, a partir de uma perspectiva discursiva, mostra como a língua acaba por se reduzir à gramática quando o linguista descreve a língua indígena. Esta questão se dá pela observação de que há elementos da língua portuguesa nas línguas indígenas – manci como palavra para melancia, por exemplo – e elementos da língua indígena na língua portuguesa – como, por exemplo, *netarana*<sup>5</sup>. A partir de outras questões, mas fundamentalmente dessas observações relacionadas à questão do contato entre as línguas é que ela propõe a distinção entre *língua imaginária* (a gramaticalizada – seja da língua portuguesa, seja das línguas indígenas) e *língua fluida*, que é a língua brasileira, que não se encerra nas gramáticas.

Dessa forma, Orlandi coloca que a *língua imaginária* é a língua enquanto sistema de regras e fórmulas sistematizadas, artefatos que se produzem ao longo do tempo e que impregnam o imaginário dos sujeitos na relação destes com a língua. Segundo a autora, a *língua imaginária* é a língua gramatical, composta por línguas-sistemas, normas, construções

---

<sup>5</sup> Segundo Orlandi (1998), na palavra *netarana*, o sufixo *rana* significa “como se fosse”, sendo um modalizador do nome: “como se fosse neta” (p. 17)

e pela sistematização que faz com que percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. (1988 p. 18).

Sobre o conceito que nos traz sobre a *língua fluida*, Orlandi aponta que esta é a língua em movimento contínuo e que não pode ser fechada em fórmulas, tão pouco se deixa imobilizar, indo além de normas e regras, pois não tem limites, é fluida. Assim, a autora nos mostra que a *língua fluida* é aquela focalizada nos processos discursivos através da história da constituição dos sentidos, nas condições de produção, afetada pela ideologia e pelo inconsciente.

Com isso, de acordo com os apontamentos da autora, pode-se dizer que é através da relação conflituosa entre *língua imaginária* e *língua fluida* que se deve trabalhar quando se busca compreender a língua em funcionamento. Dessa forma, conforme Orlandi, não se deve esquecer que a língua é constituída por sua opacidade e complexidade, cujos sentidos, através de sua materialidade, desafiam nossa capacidade de compreensão.

Importante, aqui, trazer as contribuições do estudo de Pfeiffer (2000: 52) sobre essa tensão entre língua e gramática.

Quando a gramática, o dicionário, os manuais de redação, são tomados como a língua em si, este confronto é apagado, negando-se a possibilidade da existência do sujeito. O sujeito fica imobilizado no efeito do sistema formal enquanto fechado e acabado, intransponível: seu único gesto possível é o da repetição formal ou empírica. Para que o gesto de interpretação se dê, para que os sentidos se inscrevam historicamente é preciso deixar acontecer o confronto entre o sistema formal e as possibilidades históricas do dizer do sujeito.

Através das ideias de Pfeiffer (2000), pode ser percebido que o ato de assumir o papel de professor de língua materna deve pressupor a administração dos limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer, da fala de cada sujeito. Assim, para que isso se dê, ou seja, para que esse confronto entre língua e gramática ganhe espaço, faz-se necessário que os instrumentos de gramatização de uma língua dada sejam concebidos, de fato, enquanto instrumentos e não enquanto a língua em si.

## **2. MATERIAIS DIDÁTICOS: TECNOLOGIA DE ARQUIVO**

Ao trabalharmos teoricamente a noção de arquivo, faz-se necessária uma busca conceitual do termo a fim de que possamos compreender o seu funcionamento discursivo. Dessa forma, frente às considerações sobre arquivo, esta seção busca compreender o seu funcionamento nos materiais didáticos escolares. Para tanto, busco em Orlandi (2010 - 2003) o conceito de arquivo estabelecido para *Análise de Discurso*.

Assim, Orlandi (2010), em seu estudo, primeiramente nos traz três diferentes noções de memória concebidas a partir desta linha de pesquisa: *memória discursiva*, *memória institucionalizada* e *memória metálica*. Esta última, de acordo com a autora, é a memória produzida pelas novas tecnologias de linguagem, através da mídia. A primeira é aquela, segundo Pêcheux (1975) *apud* Orlandi (2010: 09), constituída pelo esquecimento - o interdiscurso - que produz o efeito do já dito, já lá, uma vez que “algo fala antes em outro lugar, independentemente”. Já a *memória institucionalizada*, na qual pretendo me deter um pouco mais, também chamada de arquivo, é aquela memória que, segundo Orlandi, não é esquecia, ficando gravada, arquivada pelas diversas instituições que compõem a nossa sociedade capitalista.

Segundo a autora (2010: 9),

(...) a memória institucional ou a que chamo de memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não se esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantém os sujeitos em certa circularidade.

Para problematizar a noção de arquivo, Pêcheux (1982: 51) o define em um sentido amplo, como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Com isso, o autor toma como propósito em sua obra, *Ler o arquivo hoje*, um exame do desenvolvimento de questões de análise do discurso, de texto e de arquivos, sempre se questionando sobre as relações históricas e psicológicas no que diz respeito à leitura do arquivo. Dessa forma, o autor problematiza a questão do arquivo a partir das diversas maneiras de lê-lo, tomando como exemplo o trabalho dos copistas, dos escrivães, dos escritores, dos cientistas, dos literatos, dos atuais técnicos que constroem bancos de dados, etc.

Assim, Pêcheux mostra como, na história das ideias, produziu-se uma divisão social do trabalho de leitura, em que, de um lado, assegura o direito, a alguns, de produzir interpretações, que constituem atos políticos passíveis de sustentar ou afrontar um poder local; e, de outro, numa relação de dominação política permite a outros uma tarefa subalterna de preparar e sustentar as referidas interpretações.

Partindo de tais ideias, pode-se tomar, a exemplo do funcionamento discursivo do arquivo, o material didático, uma vez que este é compreendido como um conjunto de textos relativos a determinadas áreas do saber. Aqui, mais especificamente, tomo como arquivo os

materiais didáticos que compilam um saber sobre a língua e seu uso. Que saber sobre a língua é este, fixado, arquivado numa memória através de materiais didáticos?

Ao refletir sobre tal funcionamento de arquivo, pode-se questionar a quem é atribuída a decisão de se arquivar nos materiais didáticos determinado conceito e uso de uma língua dada? Ou, que relações de poder e legitimidade são colocadas em jogo para se decidir de qual forma a língua deve ser concebida, dita, lembrada?

Pode-se, ainda, ao situar o funcionamento dos materiais didáticos enquanto arquivo a partir do trabalho de leitura proposto por Pêcheux, questionar qual o conceito de língua e como seu uso vem sendo reproduzido através da relação de dominância política.

No caso em questão, tem-se a interpretação do conceito de língua e seu uso pelo Estado, através do Ministério da Educação que estabelece como parâmetro aquilo que deve conter nos materiais didáticos, em cada área do saber, não só para a rede pública, mas também para as redes privadas de ensino.

Interessante, neste momento, colocar que temos, de um lado, os materiais didáticos produzidos a partir de uma dada organização curricular sobre o ensino da língua portuguesa imposta por instituições de poder, como o Estado, à Escola através de métodos de ensino. De outro, os reprodutores de tal organização curricular, professores e alunos que, diante deste material didático, preparam e sustentam os conceitos ali estabelecidos sobre a língua e seu uso.

Sobre isso, é importante apontar que tal separação não se dá de maneira fechada, unívoca. De acordo com Orlandi (2006), com essa separação do trabalho social do trabalho de leitura do arquivo, temos um efeito que se desloca, pois, havendo o real da interpretação, há a não separação entre o que é estabilizado e o equívoco. Resultam-se desse processo uma ideia que traz à tona as formas contraditórias de se ler o arquivo por uma reconstrução histórica que diferem os gestos de leitura.

Dentro dessa mesma perspectiva teórica discursiva, é interessante observar o que Guilhaumou & Maldidier (2001) apontam sobre o conceito de arquivo. Para ambos, o seu funcionamento é opaco, não transparente e, também por isso, o arquivo não é o reflexo passivo ou neutro de uma realidade institucional. De acordo com os autores (2001: 166):

Todo arquivo (...) é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional etc. , ou ainda pelo lugar que ele ocupa em uma série. Essa identificação, puramente institucional, é para nós suficiente: ela diz pouco do funcionamento do arquivo.

Considerando as noções acima revisitadas, pode-se compreender que o arquivo, em uma reflexão discursiva, significa uma memória institucionalizada do dizer inscrita na história a partir de relações de poder que determinam aquilo que deve ser arquivado ou apagado. Assim, podemos perceber seu funcionamento através dos materiais didáticos que abrigam determinados conceitos sobre aquilo que deve ser aprendido pelos sujeitos que se inscrevem (e são inscritos) nas (pelas) formações discursivas que constituem o universo de escolarização.

Com isso, parto da perspectiva de Orlandi (2003: 15) ao trazer que “o arquivo é memória institucionalizada” para pensar o material didático, no caso em análise o material didático que trata sobre a língua portuguesa e seu uso. Dessa forma, pode-se conceber o material didático funcionando enquanto arquivo, enquanto memória institucionalizada, estabilizada de sentidos, que estabelece o que é língua e quais as maneiras possíveis de seu uso.

Diante de tais considerações, proponho compreender o conceito de arquivo em relação à memória ao analisar o material didático escolar, levando em consideração o que Orlandi (2010) aponta sobre memória institucionalizada: aquela que não se esquece. Segundo a autora (2003), podemos, então, conceber o material didático como exemplo de arquivo em que há uma memória institucionalizada, levando em conta o seu conteúdo programático a ser ensinado como algo que não se pode esquecer. Assim, questiono uma certa circularidade em tal memória, no que se refere ao conceito de língua e a seu uso presentes nos livros didáticos, funcionando através de seu efeito de estabilidade de sentidos.

Segundo Orlandi (2003: 15)

No arquivo, o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças. Se no interdiscurso há o que se deve dizer mas também o que se pode dizer e mesmo a possibilidade de se dizer o irrealizado, o arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que pode e muito mais sobre o que deve ser dito. No arquivo há assim um efeito de fechamento. Se o interdiscurso se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é o que não se esquece (ou o que não se deve esquecer). Se no interdiscurso fala uma voz sem nome (cf. Courtine), no arquivo fala a voz comum, a de todos (embora dividida).

Pensando neste conjunto de saberes que são institucionalizados pelos e nos materiais didáticos ao funcionarem enquanto arquivo, trago o estudo de Ferreira (2013) que, partindo da perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, busca compreender como se dão os *saberes* sobre as cidades em diferentes enciclopédias. Este estudo, ao levar em consideração tais saberes sobre as cidades em relação aos sujeitos e às línguas, propõe refletir sobre o funcionamento das “coisas-a-saber”, conforme Pêcheux (1997), em relação às cidades em geral.

Assim, a autora questiona como essa relação entre sujeitos e os saberes nessas diferentes enciclopédias se encontravam, ou não, com a questão das línguas no Brasil. Com isso, Ferreira (2013) nos traz suas observações iniciais sobre a divisão de sentidos produzida quando se estabelece que *algo é saber*, uma vez que, ao se colocar tal posição, esta implica, então, que *algo não é*.

Trazendo estas considerações de Ferreira para se pensar o conceito de língua e seu uso funcionando nos materiais didáticos, faz-se importante colocar que, ao se estabelecer uma forma para se dizer X sobre determinado assunto, logo apagam-se ou negam-se as outras formas de significação. Dessa forma, quando, nos materiais didáticos, por exemplo, se estabelece um conceito de língua como o correto, como aquele que deve ser sabido e utilizado, tem-se a negação de outros sentidos possíveis de se conceber a língua, sentidos estes que, por estarem de fora, não são concebidos como algo que se *deve saber*.

Segundo a autora (2013: 21),

As escolas, as instituições universitárias, as enciclopédias, as gramáticas e as publicações especializadas, por exemplo, são lugares privilegiados desta divisão política e normativa que institui algo como um saber e que produz aí uma divisão. Elas são os espaços onde os saberes são legitimados, ao mesmo tempo em que eles as legitimam.

Assim, pensando o material didático enquanto uma tecnologia do arquivo e, levando em consideração seu funcionamento discursivo, é nos dada a noção de que, no arquivo, há o deslize, a falha e a ambiguidade como seus constituintes e que, através do arquivo sobre língua, mesmo que haja uma memória oficial, não há uma transparência ou mesmo uma permanência de sentidos, mas a multiplicidade destes. Isto se dá pelo fato de o arquivo, enquanto memória institucionalizada, ser afetado por outras discursividades, no interior da memória discursiva.

Com isso, é importante ter em mente o que Orlandi (2003, p. 16) ainda nos aponta sobre o conceito de arquivo, ao dizer que “O arquivo não se sobrepõe ao interdiscurso”. Ou seja, não significa que os materiais didáticos, enquanto arquivo, ao estabelecerem determinados conceitos de língua e seu uso, por exemplo, prevaleçam ao interdiscurso, pois poderá haver sentidos outros capazes de se inscrever na memória modificando ou constituindo formas outras de arquivo que remetam à língua.

### 3. EFEITOS DE SENTIDO SOBRE A LÍNGUA E SEU USO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Nesta seção, trago, primeiramente, como recorte de análise, um exercício de interpretação com seus respectivos enunciados e respostas sugeridas no material didático. Este exercício constitui parte do conteúdo de Literatura a ser trabalhado no terceiro bimestre do ano letivo e está presente no Caderno de Atividades 3 (2013) da 1ª Série do Ensino Médio do Sistema *COC* de ensino.

Em seguida, trago, como segundo recorte, a *Apresentação da Obra*, feita por Francisco Achcar (2010) a propósito do livro *Brás, Bexiga e Barra Funda* de Alcântara Machado (2010), impresso em uma edição para compor o material didático do Ensino Médio da rede de ensino *Objetivo*.

Interessante observar que, tendo lecionado durante oito anos a disciplina de Literatura em algumas escolas, foi possível ter acesso a variados materiais didáticos de suas respectivas redes de ensino. Diante deles, sempre questionando os conceitos ali postos, chamou-me a atenção a maneira como dois destes materiais trazem o conceito de língua, bem como o seu uso. Vamos ao primeiro:

#### **Exercícios de Aplicação:**

- 1) Nos textos mostrados<sup>6</sup>, temos dois fragmentos da peça de Gil Vicente intitulada *Auto da Barca do Inferno*. Aponte uma diferença quanto ao nível de linguagem empregado pelas personagens.
  
- 2) O nível de linguagem empregada nos fragmentos transcritos funciona como instrumento de caracterização das personagens? Justifique.

Caderno de Atividades 3 da 1ª Série do Ensino Médio do Sistema *COC* de ensino. Português 152, Módulo 16 - *O teatro de Gil Vicente (I)*. Ribeirão Preto, SP: Ed. COC, 2013, pp. 317-318.

Logo no primeiro enunciado é possível questionar como os conceitos de língua e de linguagem estão sendo operados. Orlandi (2001: 15) define a linguagem como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Com isso, podemos compreender a língua, assim como outros sistemas de signos, como *uma* das formas de linguagem, como uma maneira de mediação entre o homem e a sua realidade.

Neste exercício, pode-se perceber a redução deste conceito de linguagem. Ali, a palavra linguagem toma o lugar da palavra língua para se referir aos trechos escritos (língua) por Gil Vicente. Assim, o termo “língua” é retomado por uma metonímia (o todo pela parte), uma vez

<sup>6</sup> Os trechos da obra *O auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente, se encontram anexos a este trabalho.

que se usa “linguagem” para se referir a uma de suas partes, a língua. Em seguida a essa observação, tem-se a linguagem (língua) concebida a partir de níveis ao ser utilizada pelos falantes, no caso, ao ser escrita pelo autor Gil Vicente. Pergunto, com essa formulação do exercício, quais seriam os níveis da língua? Existiriam níveis superiores e inferiores, corretos ou incorretos, por exemplo? Neste caso, quem define e por que define o que é um nível alto, intermediário ou baixo quanto à língua e seu uso?

A segunda questão do exercício nos direciona a reflexões possíveis para tais indagações e algumas outras. Ali, reiterando a primeira questão, é posto não somente que a língua é dividida em níveis, mas, também, sugere que tais níveis podem funcionar com a finalidade de se caracterizar personagens. Ou seja, a segunda questão do material didático nos traz a possibilidade de que é através da língua e de seu emprego que determinados personagens (falantes) são identificados, uma vez que se caracterizam de acordo com os “níveis” de linguagem utilizados. Estaria, diante disso, a língua e seu uso sendo concebidos como marcas de estereótipos?

Ainda, em ambos os enunciados, pode-se questionar a redução feita à noção de linguagem. Primeiro ao restringi-la à língua e, depois, quando a linguagem se apresenta como algo que se instrumenta, que se emprega, como uma gramática.

Com isso, para que se tenha um conceito mais específico de língua e seu uso, o material didático traz, nas respostas sugeridas ao professor e ao aluno, algumas definições interessantes sobre quais seriam os tais “níveis” de linguagem (da língua) e de que forma o uso da língua caracteriza os personagens:

#### **Respostas:**

1) *O Fidalgo se expressa numa linguagem correta, emprega um vocabulário simples e adequado, enquanto a personagem Parvo Joane emprega determinados termos e expressões (“Samicas de caganeira”, por exemplo) típicos das pessoas mais humildes e sem instrução formal.*

2) *No tempo de Gil Vicente, os recursos de cenografia eram muito pobres e uma forma de caracterizar a personagem era por meio do recurso da fala. Dessa forma, como no fragmento transcrito, uma personagem da corte possui, além das roupas e do criado, um nível de linguagem condizente com sua origem socioeconômica. Já uma personagem de origem humilde possui uma linguagem marcada por expressões vulgares.*

Caderno de Atividades 3 da 1ª Série do Ensino Médio do Sistema COC de ensino. Português 152, Módulo 16 - *O teatro de Gil Vicente (I)*. Ribeirão Preto, SP: Ed. COC, 2013, pp. 317-318.

Em tal material didático, fica marcada a divisão da linguagem (língua) através de dois “níveis” ao se estabelecer que há o “nível correto” e o “nível não correto”, dicotomizando a língua e seu uso em polos antagônicos de certo/errado. Importante colocar que uma divisão como esta não se coloca para a perspectiva da Análise de Discurso, pois a partir de tal campo teórico, é cara a noção de que há na língua o deslize, a falha e a ambiguidade não enquanto relacionados a uma noção de certo e errado, mas como constituintes do discurso.

Ainda, este recorte do material didático aponta para uma segregação social através destes “níveis”, ao trazer quem é que fala a língua de “nível correto” e a de “nível errado”. Segundo a correção da apostila, é na fala do Fidalgo que, por ser nobre e rico, se verifica o emprego de um vocabulário simples e adequado, fazendo jus a sua classe social elevada. Já a fala do Parvo Joane que, por ser de origem humilde, pobre, é exemplo de baixo “nível” de linguagem por se utilizar de determinados termos e expressões vulgares, comuns a sua classe social. Temos, aí, uma forma de significação da sociedade: o meio determinando *o que e como se fala*.

Observando a resposta do exercício 2, mais precisamente o trecho: “No tempo de Gil Vicente, os recursos de cenografia eram muito pobres e uma forma de caracterizar a personagem era por meio do recurso da fala.”, pode-se perceber a justificativa encontrada para se tentar explicar ou “desculpar” o uso de determinados termos pelo autor em sua obra. Aqui, nesta obra célebre do Humanismo Português, segundo o recorte em análise, só é possível a utilização de termos tidos como vulgares se for para caracterizar os personagens de origem pobre.

Gostaria de chamar atenção, ainda, ao trecho seguinte desta resposta. Nele, podemos perceber que, juntamente aos bens materiais como roupas e criado, a língua aparece como um bem a ser adquirido, comprado. Já o pobre, por não ter recursos financeiros, não pode possuí-la, comprá-la através de bancos escolares destinados aos ricos.

Levando em consideração que este método de ensino em questão é famoso por ser utilizado em escolas cujo público é formado pela classe alta que pode pagar o alto valor das mensalidades, este não estaria reproduzindo para/em esta classe social a ilusão de que nela se abrigam os “donos” da língua, do dizer? Os proprietários do dizer correto, simples e de forma adequada? Este método de ensino não estaria, através de seu material didático, buscando fixar na memória institucionalizada, enquanto arquivo, um conceito de língua e seu uso de forma limitada e, por isso, excludente, preconceituosa, discriminatória?

Dessa forma, pode-se dizer que o propósito primeiro deste exercício, a interpretação de fragmentos da obra vicentina, não é atingido, pois não há interpretação. Perde-se o foco do

texto para um exercício de repetição à medida que o aluno deve reproduzir um conceito/conteúdo já direcionado pelas perguntas do exercício que não privilegiam em nada uma interpretação livre.

Com isso, através do jogo de pergunta e resposta, reduz-se a literatura de Gil Vicente e a obra literária enquanto processo sócio histórico de um povo à mera função expressiva da linguagem: se você fala assim, você é assim – se você fala de forma vulgar, você é pobre. Tem-se, com isso, a repetição de um *saber* – a divisão da linguagem em níveis, por exemplo - que remete ao privilégio de classes, reduzindo as práticas de interlocução a sentidos fechados, à impossibilidade de sentidos outros.

Interessante trazer o que Payer (1995: 13) aponta em seu trabalho, ao questionar a possibilidade de haver uma prática político-pedagógica “que não apenas reproduzisse um discurso para substituir outro, mas que possibilitasse – ou não impedisse – a emergência de outras formas de pensamento, de valores, de mentalidades, enfim, de sentidos.” Aqui, em tal material, temos a reprodução do discurso sobre um determinado conceito de língua e seu uso postos de maneira que impossibilitem outras formas de concebê-los como “adequados”.

Assim, pode-se perceber que o conceito de língua e seu uso estão funcionando neste recorte em análise através de “níveis” de linguagem que compreendem como “nível” adequado, culto e simples, a fala dos sujeitos da elite socioeconômica; e como “nível” inadequado, vulgar, a fala dos sujeitos de origem humilde.

Trago, agora, o segundo recorte para análise retirado do Livro *Brás, Bexiga e Barra Funda* de Alcântara Machado. Mais especificamente, busco analisar a *Apresentação da Obra*, nesta edição, feita por Francisco Achcar. Antes de mostrar o recorte de análise, gostaria de fazer algumas considerações sobre a referida obra.

Escrita e publicada durante a década de 20, a originalidade da obra *Brás, Bexiga e Barra Funda* é justificada pelo autor (2010: p.15), em seu *Artigo de Fundo*, ao colocar que “este livro não nasceu livro: nasceu jornal. Estes contos não nasceram contos, nasceram notícias” e antes desse prefácio da obra “nasceu artigo de fundo”. Segundo Machado (idem: 16), “*Brás, Bexiga e Barra Funda*, como membro da livre imprensa que é, tenta fixar somente alguns aspectos da vida trabalhadeira, íntima e quotidiana desses novos mestiços nacionais e nacionalistas.” Essas afirmações são fundamentais para que se observe o quão são cotidianas e comuns as cenas retratadas nos contos. Mais do que isso, as histórias que nasceram de notícias jornalísticas partem de um contexto histórico e de grupos sociais bem definidos, colocando em evidência as particularidades do grupo de imigrantes italianos que se instalou

na cidade de São Paulo e foi responsável pela formação de três bairros tradicionais da mesma cidade: Brás, Bexiga e Barra Funda.

Interessante observar que, nesta época, já existia a censura do uso de outras línguas no Brasil e isso obrigava os imigrantes a se sujeitarem à língua falada no país em que viviam. Assim, também, os textos de circulação como jornais, panfletos, revistas deveriam ter suas edições limitadas à língua estabelecida como nacional pelo Estado (Orlandi & Guimarães, 2001).

De encontro a essas leis que passaram a vigorar com mais rigor a partir da década de 30 e, de acordo aos ideais modernistas de liberdade de expressão, a obra de Alcântara Machado rompe com os padrões estabelecidos ao registrar a fala oral dos imigrantes italianos e ao se utilizar da própria língua deles, misturada à língua portuguesa, para produzir sua obra.

Nesta edição do texto de Alcântara Machado (2010), ao buscar ambientar o público jovem, alunos do Ensino Médio e Pré-Vestibulares, Francisco Achcar (2010: 06) inicia a apresentação do livro tecendo suas considerações acerca de tal expressão artística literária. Seguem, abaixo, fragmentos do texto em questão para análise:

(...) Surpreendente, em primeiro lugar, por trazer para a literatura, de forma simpática e criativa, sem qualquer marca de preconceito, todo um vigoroso e rico, embora desprestigiado, universo social e cultural, com seus tipos pitorescos e algumas figuras tocantes. Surpreendente também pela sua audácia no uso da língua “carcamana”, contrariando não só a disciplina gramatical, mas sobretudo o “bom gosto” linguístico.

Excerto da apresentação da obra *Brás, Bexiga e Barra Funda* de Alcântara Machado, escrita por Francisco Achcar (2010: 06).

Embora o crítico elogie a obra, ele tece comentários depreciativos ao dizer que Alcântara Machado contraria o “bom gosto” linguístico. Mas o que seria, aqui significado, como “bom gosto” linguístico? Por acaso seria o apagamento de “intromissões” linguísticas que configuram e constituem nossas origens? Esta informação, além de não ambientar o leitor ao momento histórico em que a obra foi escrita, estaria contribuindo para um fechamento de sentidos ao trazer a concepção de língua enquanto retórica, enquanto estilo? Seria este o conceito de língua que o material didático em questão quer que seus respectivos leitores entendam?

Há aqui, em uma interpretação possível, o funcionamento do político: a obra em questão é importante por romper padrões de uma época, mas não é importante por romper com a

gramática. Ou seja, mesmo que a obra se apresente de forma criativa e sem preconceitos, ela ainda é inferior pelo fato de trazer elementos - que configuraram parte de nosso passado histórico - tidos como contrários ao “gosto linguístico”.

No contexto escolar, lugar em que não raro o preconceito linguístico se dá, faz-se necessária, segundo Payer (2007), a atenção aos vestígios das línguas maternas que foram apagadas, pois fizeram e fazem parte de nossa formação como sujeitos assim como a língua nacional, sendo fundamental a sua valorização, uma vez que possibilita o reconhecimento de si mesmo na própria língua. Conforme a autora (idem: 121),

Lidar com os vestígios das línguas silenciadas, ao invés de ignorá-las prolongando o silenciamento, pode levar a um modo mais apropriado de se considerar não só a especificidade da linguagem que aí se manifesta, mas também o que é mais próprio do sujeito histórico dessa configuração social. Refletir sobre a língua em sua dimensão de memória histórica nos leva a compreender que é improdutivo pretender fazer com as várias dimensões e materialidades linguísticas ocupem o mesmo lugar, para o sujeito e para as instâncias sociais.

Em tal material didático, a liberdade de expressão que os modernistas almejavam conquistar aparece em seu reverso parnasiano: a escrita literária deve se adequar às regras e normas, não devendo, assim, contrariar a disciplina gramatical. Caso o contrário se faça, a obra é recebida como “infantil” “rípida” e inadequada ao “ferir” a norma culta gramatical, como no excerto abaixo, presente ainda na apresentação da obra de Alcântara Machado, escrita por Achcar (2010: 07):

Quanto à linguagem propriamente dita, ela é elemento igualmente central do caráter moderno do livro. (...) Na linha do “primitivismo” modernista, a que Alcântara Machado se filiava, ela chega a ser aparentemente “infantil” em sua rispidez cheia de períodos simples (de uma só oração), em suas justaposições de orações e períodos, e em sua concisão. (...) De fato, a vírgula quase não é usada, não aparecendo nem em muitos momentos em que ela seria gramaticalmente necessária, como no trecho seguinte, do conto “Armazém Progresso de São Paulo”:

*“O filho do doutor da esquina que era muito pândego e comprava cigarros no armazém mandando-os debitar na conta do pai com outro nome bulia todos os santos dias com o Natale.”* (MACHADO, p. 55)

O uso tradicional da língua aconselharia (ou melhor, exigiria) vírgulas que pelo menos separassem as três orações subordinadas inseridas no meia da principal (sendo duas delas adjetivas explicativas. *Obs: oração é um grupo de palavras articulado em torno de um verbo*). Assim, o período acima ficaria:

*O filho do doutor da esquina, que era muito pândego e comprava cigarros no armazém mandando-os debitar na conta do pai com outro nome, bulia todos os santos dias com o Natale.*

Ainda assim, o trecho, apesar de razoavelmente longo e complexo, é muitíssimo econômico em vírgulas: seriam necessárias, apenas, duas vírgulas. Mas, se fosse redigido em atenção ao gosto da frase “bem pontuada” e clara (com uma alteração na ordem dos termos se evitaria uma ambiguidade), ele ficaria assim:

*O filho do doutor da esquina, que era muito pândego e comprava cigarros no armazém, mandando-os debitar, com outro nome, na conta do pai, bulia todos os santos dias com o Natale.*

Nesta última versão, a escrita ficou bastante convencional, apesar de só terem sido introduzidas pequenas alterações. A frase perdeu muito da sua rapidez: perdeu o seu desenvolvimento sem embaraços (também por isso sem vírgulas), seu aproveitamento na agilidade desimpedida da “escrita infantil”.

(...)

Excerto da *Apresentação da Obra Brás, Bexiga e Barra Funda* de Alcântara Machado, escrita por Francisco Achcar (2010: 07).

Diante de tal recorte de análise, podemos fazer algumas considerações pertinentes quanto ao funcionamento da língua aí posto. Através de correções gramaticais, Francisco Achcar (2010: 07) vai apontando incorreções quanto ao uso da língua escrita, sobrepondo a regra, o padrão gramatical à escrita de determinado autor. Neste caso em análise, é descartada qualquer vontade de Machado em se fazer dizer fora da imposição de regras, não se aceita como verdadeira a recusa em se utilizar termos gramaticais para se fazer entender. Tão pouco é respeitado o sentido que sua estrutura textual pode significar, mas ao contrário: mais importante do que o sentido do texto original é a necessidade em se encaixar as vírgulas, modificar a ordem dos elementos, em prol “do gosto da frase “bem pontuada” e clara”.

Para tanto, podemos retomar o dizer de Orlandi (1988: 18) ao distinguir *língua imaginária* e *língua fluida*:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite.

Pode-se dizer, com isso, que no texto de *Apresentação da Obra*, Francisco Achcar (idem) tenta “aprisionar” a língua e o seu funcionamento às regras gramaticais, como se não fosse possível conceber a língua despojada de normas, como se o texto de Machado fosse menos compreensível pelo fato de não utilizar vírgulas e/ou por ser composto por períodos simples. Toma-se, aqui, a língua imaginária enquanto controle e legitimação do dizer, o “bom gosto”, o convencional, o correto.

Importante trazer as contribuições de Aurox (1992: 69), sobre a gramática e a língua:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor.

Com isso, pode-se dizer que o instrumento não deve se sobrepor à Língua, uma vez que é a partir desta que tais instrumentos foram desenvolvidos ao longo do tempo e de diversas maneiras.

Dessa forma, ao deixar de fazer o uso de vírgulas, ao priorizar em sua escrita os períodos simples, o estilo de Alcântara é, então, significado pelo “mau gosto” ao se desviar da norma, sendo, por isso, passível de correções gramaticais.

A partir de tais considerações sobre o conceito de língua e seu uso presentes nos referidos recortes, neste momento, questiono qual(is) efeito(s) da ideologia estão funcionando em tais materiais didáticos?

Segundo o que nos traz Pêcheux (1997), ao descrever o efeito do trabalho simbólico da ideologia, para que se possa fazer uma análise discursiva, deve-se partir do princípio de que a materialidade da ideologia é o discurso e que a materialidade do discurso é a língua. Em outras palavras, para que haja o discurso, para que ele se constitua é preciso tomar a língua/linguagem como bases materiais. Assim, pode-se dizer que em todo discurso há o funcionamento da ideologia e, este caso em análise traz, como exemplo, seus efeitos enquanto evidência de sentidos. Importante colocar que, de acordo com o autor a ideologia se dá através de efeitos de sentido, não sendo possível apreendê-la ou tocá-la.

De acordo com o autor (1997: 160),

Deste modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre as constatações e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Para tanto, o autor estabelece duas teses sobre o funcionamento da ideologia: a primeira diz que o sentido de uma palavra não está nela mesma e, a segunda, que toda formação discursiva depende do interdiscurso. Assim, conforme o autor (*idem*), o efeito simbólico da ideologia pode se dar quando, ao nos referirmos a uma determinada palavra X, a mesma é constituída de evidência de sentido, efeito ideológico cujo sentido de X é Y pelo fato de estar inscrito em um contexto social determinado. Tal efeito da ideologia faz parecer que o sentido está colado à palavra e não ao sujeito, a partir de sua posição e das condições de produção do discurso.

Em sua primeira tese, Pêcheux coloca que as palavras, bem como as expressões, variam de sentido de acordo com as posições que os sujeitos ocupam ao proferi-las. Dessa forma, as palavras, frases, proposições mudam de sentido a partir da posição que o sujeito ocupa no discurso e das condições de produção em que este é dito, significado. Segundo o autor, é em referência às formações ideológicas que tais posições se inscrevem.

Após apresentar a sua primeira tese, Pêcheux (*idem*) dá continuidade aos seus estudos e apresenta o conceito de *formação discursiva*. Segundo o autor (*idem*), a *formação discursiva* é aquilo que, em uma dada formação ideológica posta, já determinada pela luta de classes, vai determinar o que deve e o que não deve ser dito. Tal determinação do dizer, segundo o autor, pode ser articulado de diversas formas, como por exemplo, através de um panfleto, uma exposição, um programa e, no caso em análise, sob forma de livro, de material didático.

Pêcheux (1997: 160-161) nos aponta que:

Isso equivale afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: (...), diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Assim, pode-se observar esta primeira tese do autor em funcionamento nos referidos recortes de análise, uma vez que ali se configuram as condições de produção do âmbito escolar através da relação entre o que se deve saber e o que se deve aprender mediando aluno e professor dentro de uma instituição de poder, a escola.

Dessa forma, ao estabelecer que a *formação discursiva* é o lugar da constituição do sentido, sendo sua “matriz”, Pêcheux (1997: 162) expõe a sua segunda teste:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que ela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima.

Partindo de tais pressupostos, o autor nos traz que a interpelação do indivíduo em sujeito do discurso se dá pela sua identificação com a formação discursiva dominante, a qual o constitui enquanto sujeito. Tal identificação, imaginária, toma como base o fato de que os elementos do interdiscurso que constituem as marcas daquilo que determina o sujeito em seu discurso são (re) inscritas em seu próprio dizer.

Podemos perceber o que Pêcheux nos aponta ao observarmos ambos os recortes. No primeiro, tem-se marcada a formação discursiva capitalista, determinando o funcionamento da língua e seu uso no material didático enquanto produto. Ali, a língua é um bem a ser adquirido, comprado através de caros métodos de ensino, sendo equiparada a elementos de posse como roupas finas e empregados. Além disso, há a segregação da língua e seu uso a partir de dois extremos de classes socioeconômicas: a alta e a baixa. Já no segundo recorte, também inserido nesta formação discursiva capitalista, temos o funcionamento da ilusão de liberdade (de expressão), proposta por tal formação discursiva, em que tudo pode ser dito, livre de preconceitos. Ali, tem-se marcado que a “liberdade” de expressão vai até o limite do “bom gosto” linguístico.

Atravessando esta formação discursiva primeira, mas não dominante, temos outras formações que se configuram a partir de tais recortes de análise. Podemos citar, também, a inscrição de tais recortes à formação discursiva pedagógica que estabelece como método de ensino o uso da gramática para se ensinar a língua. Tal formação discursiva é sustentada por uma área da ciência, a que proponho tomar como dominante.

Diria que a formação discursiva dominante, então, em funcionamento se filia a um normativismo, a um purismo, que procura se legitimar a partir de algumas noções com as quais a Sociolinguística trabalha. Tal linha teórica busca propor, em relação à língua a seu uso, conceitos como os de norma culta, agrupando os falantes principalmente pelo nível socioeconômico, escolaridade, sexo, raça e profissão. Pode-se perceber, em uma interpretação possível, que o material em análise reduz a Sociolinguística a algumas noções para se sustentar esse purismo diante da língua. Nestes materiais em análise, há a adesão do conceito de língua que reduz a linguagem classificando-a em níveis de fala. Questiono, então, se não estaria a Sociolinguística, mesmo que de maneira simplista, funcionando enquanto formação

discursiva dominante ao se estabelecer uma distinção entre língua culta, referente à gramática normativa enquanto língua padrão, e língua popular, considerada como língua subpadrão que se remete à língua oral dos falantes?

Em tais recortes, pode-se observar que a língua e seu uso são concebidos a partir de um o sistema de regras e princípios formalizados, como se a língua se desse através de uma forma automática na relação gramática/sujeito. Desconsidera-se a língua e seu uso que se apresentem fora desse sistema regrado, equiparado, em uma tentativa de se “aprisionar” as formas do dizer, negando o que “fere” o “gosto da frase bem pontuada e clara”.

Aqui, pode-se perceber a gramática funcionando enquanto instrumento do âmbito normativo. Tal instrumento opera, nestes exemplos de análise, uma repetição que demarca o sentido da língua e seu uso a partir de um “bom gosto” estabelecido que, não raro, está associado à fala dos sujeitos pertencentes às classes sociais elevadas. Reforça-se, ainda, na memória do dizer, que a língua, bem como o seu uso, só são corretos quando tomam por base a reprodução da gramática.

Importante colocar o que Pêcheux (1997) nos traz, ainda, sobre a identificação imaginária do sujeito à formação discursiva dominante. Segundo ele, esta identificação, que é fundadora da unidade do sujeito, se apoia no interdiscurso, sendo este constituído por dois elementos, o “pré-construído” e o “processo de sustentação”. Para tanto, o autor (idem: 164) coloca que:

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. Especifiquemos de que se trata: antecipamos mais acima (cf. p. 160) uma concepção do efeito de sentido com relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada. Acrescentaremos, agora, que essa possibilidade de substituição pode tomar duas formas fundamentais: a da equivalência – ou possibilidade de substituição simétrica -, tal que dois elementos substituíveis A e B “possuam o mesmo sentido” na formação discursiva considerada, e a da implicação – ou possibilidade de substituição orientada -, tal que a relação de substituição  $A \rightarrow B$  não seja a mesma que a relação de substituição  $B \rightarrow A$ .

Dessa forma, pode-se dizer que, nos recortes em análise, o efeito de equivalência proposto por Pêcheux se dá ao ser estabelecida, em tal formação discursiva dominante, a possibilidade de substituição simétrica entre língua e linguagem (A e B). Nos referidos materiais didáticos há esta substituição em vários momentos, como no primeiro recorte em que há a redução da linguagem substituindo a língua de maneira equivalente como já abordado anteriormente.

No segundo recorte, não só podemos perceber esta equivalência de sentidos entre língua e linguagem como também a equivalência por mais uma palavra, a gramática. Neste material, língua, linguagem e gramática estabelecem relação de substituição como se tivessem o mesmo sentido.

Retomando alguns trechos já citados na apresentação do livro de Alcântara Machado (2010), escrita por Achcar (2010: 06-07), pode-se perceber a língua sendo substituída por linguagem neste excerto “Quanto à *linguagem* propriamente dita, *ela é elemento igualmente central do caráter moderno do livro*.” Já no trecho seguinte, linguagem está substituindo gramática:

Ela (a linguagem) chega a ser aparentemente “infantil” em sua rispidez cheia de períodos simples (de uma só oração), em suas justaposições de orações e períodos, e em sua concisão. (...) De fato, a vírgula quase não é usada, não aparecendo nem em muitos momentos em que ela seria gramaticalmente necessária (...).

Em um terceiro trecho, podemos perceber, então, a substituição de língua por gramática em: “Surpreendente também pela sua audácia no uso da *língua “carcamana”*, contrariando não só a *disciplina gramatical*, mas sobretudo o “bom gosto” linguístico.” Aqui, em uma interpretação possível, parece haver uma “língua carcamana” – a que é errada – em contra partida a uma “língua gramatical” – a correta, de bom gosto.

Em relação ao segundo elemento que compõe o interdiscurso, no efeito de sustentação, proposto por Pêcheux (1997), a possibilidade de substituição não é a mesma dada pelo efeito de equivalência ( $A = B$ ). O efeito de sustentação estabelece que A pode substituir B, mas não o seu contrário, uma vez que não haverá a mesma relação de sentido quando B substitui A funcionando enquanto efeito de verdade. Segundo o autor (idem: 176), para que haja a constituição do “sujeito falante” a partir da formação discursiva que o assujeita, deve haver o atravessamento do discurso transversal (efeito de sustentação) que conecta, entre si, “os elementos constituídos pelo interdiscurso enquanto *pré-construído*”.

No caso em análise, pode-se dizer que podemos ver em funcionamento no interdiscurso o fato de que quem aprende a gramática, aprende uma língua (a ideal, a da norma, a de prestígio, a da classe dominante) ( $A = B$ ); o que não é o mesmo de se dizer, em tais recortes, que quem aprende uma língua, aprende a gramática ( $B \neq A$ ). O fato de saber uma língua, neste material, não pressupõe saber falar corretamente, gramaticalmente. Tanto é assim que personagens e escritor, ao se utilizarem da língua fora das normas e imposições gramaticais são considerados “de classe humilde”, “ignorantes”, “infantis”, “rústicos”, em suma, falantes

que “não sabem” a própria língua e que precisam ser corrigidos para se adequarem ao “bom gosto linguístico”.

Aqui, temos o efeito da relação imbrincada entre o efeito de pré-construído (linguagem=língua=gramática) e o efeito do discurso transversal (o conceito de língua sustentado a partir de um instrumento, a gramática) compondo o interdiscurso presente na formação discursiva dominante (a Sociolinguística, por exemplo), a qual assujeita o “sujeito falante”. Assim, pode-se dizer que, através de ambas as teses de Pêcheux, vemos o funcionamento da ideologia em tais materiais didáticos como um mecanismo de produção de evidências de sentido inscrito na língua, pela história, determinando os modos de ser sujeito.

Podemos ver, pela primeira tese, o fato do efeito de evidência que é posto em tais materiais funcionar como se o sentido de língua estivesse “colado” à palavra gramática; e, a segunda, através do interdiscurso constituinte da formação discursiva dominante.

Diante de tais efeitos da ideologia, a escola, enquanto espaço discursivo em que circundam diversas formações discursivas, vai compreender a língua fluida do aluno como não prestigiada, como inculta, incorreta, ao passo que aprender a gramática, então, implica aprender a língua correta, culta, de prestígio. Percebe-se, com isso, que a gramática é um dos lugares em que ocorre o apagamento da língua e, conseqüentemente, as marcas do sujeito que, diante deste instrumento, passa apenas a reproduzir.

Importante levar em consideração que o funcionamento do referido material didático na atual sociedade capitalista está dentro daquilo que Althusser (1970) conceituou como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Segundo o autor (*idem*), os AIE representam um número de realidades apresentadas ao observador sob a forma de instituições que visam manter a ideologia dominante do próprio Estado. De acordo com o autor (1970: 22):

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscientosamente» a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas) (...) etc .

Com isso, vemos que os materiais didáticos em questão assumem seus papéis dentro dos AIE, no que se refere à sua categoria de AIE escolar, que segundo o autor (*idem*) se refere ao sistema das diferentes escolas públicas e privadas. Há uma tentativa de se controlar aquilo que se sabe e aquilo que se deve saber. No caso em análise, tenta-se controlar aquilo que se deve saber sobre a língua e seu uso. Aqui, o *saber sobre*, dado pelos materiais, gira em torno

da língua enquanto gramática, enquanto instrumento. Há, ainda, a concepção de que o sujeito só pode fazer o uso “correto” da língua se ele se submeter às regras gramaticais, negando e excluindo outras formas de dizer fora do saber gramatical - aquele que se compra, que se adquire através dos bancos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste caso em análise, gostaria de acrescentar que o conceito de língua e seu uso aparecem mobilizados por estes materiais didáticos dando indícios de que há a desconsideração da tensão entre língua fluida e língua imaginária, de acordo com Orlandi (1988), negando, conforme Pfeiffer (2000), a possibilidade de existência do sujeito. Tem-se, então, a imobilização do sujeito (aluno/professor), a negação de sua existência, uma vez que fechado ao sistema formal, o sujeito fica à mercê da repetição formal ou empírica, deixando de interpretar, de inscrever as possibilidades históricas do dizer.

Ainda, pode-se dizer que ocorre, ali, um possível apagamento da língua falada, do saber epilinguístico, proposto por Aurox (1992). Em tal material, pode-se observar que este saber é suprimido, retirado, ignorado, como se não houvesse outra forma de falar que não a gramatical.

Pode-se perceber, ainda, que nesses enunciados em tais recortes de análise, que a *língua fluida*, segundo Orlandi (1988), aquela que não pode se engessar em normas, pois não é passível a limitação, não é levada em consideração pelo material didático. Este, por sua vez, em seu funcionamento enquanto arquivo, produz efeitos de memória sobre a língua e seu uso, tentando fazer fixar na memória do dizer a sua noção de língua. Tal noção se dá pela segregação da língua em níveis capazes de caracterizar os falantes e a sua concepção redutora, puramente instrumental, imaginária, gramática.

Em ambos os recortes há a sobreposição da regra (da norma) em relação ao dizer: a regra é mais importante do que o sentido. Tem-se o instrumento (gramática) enquanto “bom gosto” linguístico que se refere ao falar correto, simples, seguindo à norma.

Pelo mecanismo de ensino dessa língua estabelece-se, então, que as outras formas de concepção de língua fora da gramática não têm espaço em sala de aula. Dessa forma, apaga-se a possibilidade da abertura do simbólico, negando-se que o sentido pode requerer diferentes formas materiais para significar e embasar o ensino da língua.

Procurei, com esse trabalho, compreender e apontar os sentidos sobre língua e seu uso em dois recortes presentes em materiais didáticos, de diferentes métodos de ensino, na

tentativa da abertura do simbólico para sentidos outros que concebem a língua e seu uso para além do já dito. Dessa forma, espero que esta pesquisa possa suscitar possibilidades de se compreender que é através da materialidade da língua no discurso que aparecem tensões entre língua e gramática e que, juntas, constituem o sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACHCAR, Francisco. Apresentação da obra Brás, Bexiga e Barra Funda. In MACHADO, Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda*. São Paulo: Editora Sol – Objetivo, 2010, pp. 06-07.
2. ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
3. AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
4. Caderno de Atividades 3. 1ª Série do Ensino Médio do Sistema COC de ensino. Português 152, Módulo 16: *O teatro de Gil Vicente (I)*. Ribeirão Preto, SP: Ed. COC, 2013, pp. 317-318.
5. FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. Discursos sobre Cidades na Enciclopédia “Tradicional”, na Wikipédia e na Desciclopédia: percursos de sujeitos, saberes e línguas. In: DIAS, Cristiane (Org.) *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital*. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 2013., vol 2. Disponível em:[http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/urbanoVol2\\_AnaFerreira.pdf](http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/urbanoVol2_AnaFerreira.pdf) Acesso em 15/04/2015
6. GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora Unicamp, 1994. pp. 165-183.
7. GUIMARÃES, Eduardo & ORLANDI, Eni P. Formação de um Espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil. In ORLANDI, Eni. P. (Org.). *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Cáceres, MT: Ed. Unemat/Pontes, 2001.
8. MACHADO, Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda*. São Paulo: Editora Sol – Objetivo, 2010.
9. PAYER, Maria Onice. *Educação popular e linguagem. Reprodução, Confrontos e Deslocamentos de Sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, 2ed.

10. \_\_\_\_\_. Processos de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In ORLANDI, Eni P. (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 2007.
11. PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1982.
12. \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 - Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]
13. ORLANDI, E. P. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.
14. \_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
15. \_\_\_\_\_. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, 2003.
16. \_\_\_\_\_. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. *Revista RUA* [online]. 2010, no. 16. Volume 2 – Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/1-16-2.pdf> Acesso em 20/02/2015
17. ORLANDI, E., SOUZA T. Língua imaginária e Língua Fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni. P. (Org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 27-40.
18. PFEIFFER, C. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de doutorado. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2000.

## ANEXO

Trechos da obra *O auto da barca do Inferno*, de Gil Vicente utilizados nos exercícios de aplicação:

Texto 01:	Texto 02:
FIDALGO Esta barca onde vai ora, que assi está apercebida? ( <b>preparada</b> )	PARVO Hou daquesta!
DIABO Vai pera a ilha perdida, ( <b>para o Inferno</b> ) e há-de partir logo ess'ora.	DIABO Quem é?
FIDALGO Pera lá vai a senhora?	PARVO Eu soo. É esta a naviarra nossa?
DIABO Senhor, a vosso serviço.	DIABO De quem?
FIDALGO Parece-me isso cortiço...	PARVO Dos tolos.
DIABO Porque a vedes lá de fora.	DIABO Vossa. Entra!
FIDALGO Porém, a que terra passais?	PARVO De pulo ou de voo?
DIABO Pera o inferno, senhor.	Hou! Pesar de meu avô! Soma, vim adoecer ( <b>soma = Em resumo</b> ) e fui má-hora morrer, e nela, pera mi só. ( <b>naquele momento só meu, isto é, ele morreu de diarreia</b> )
FIDALGO Terra é bem sem-sabor.	DIABO De que morreste?
DIABO Quê?... E também cá zombais?	PARVO De quê? Samicas de caganeira.
FIDALGO E passageiros achais pera tal habitação?	DIABO De quê? PARVO De caga merdeira! Má rabugem que te dê!

**ABSTRACT:** The present article, from a discursive perspective and affiliated to the domain of the studies of *Language, Knowledge and its Technologies*, talk about the possible effects of stability senses that surround and constitute the concept of language broadcasted by school textbooks. This way, this research aims to question how is the discursive functioning of the concept of language and its use in school textbooks and what the effects of evidence produced by ideology (Pêcheux, 1997) are functioning while archive, while institutionalized memory (Orlandi, 2010) in the teaching material. As analysis clippings were selected two materials taken from textbooks destined to high school. The first consists of an exercise in interpretation with two questions - and their answers - about the language used by Gil Vicente in a fragment of his work *O Auto da Barca do Inferno*. The second material deals with the *Apresentation of the Work*, present in the book *Brás, Bexiga e Barra Funda* of Alcântara Machado on that contain the editor's considerations about the language in of the said work. The study of this theme is justified by the need to open senses for the concept of language, so that can understand its use stripped down of linguistic prejudices that condemn and exclude speakers themselves.

**KEYWORDS:** language; teaching material; technology; archive; memory.

Artigo recebido em 29 de novembro de 2015.  
Artigo aceito para publicação em 14 de março de 2016.