

O DISCURSO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO LDP: SENTIDOS DA LÍNGUA E DO SUJEITO LINGUÍSTICO

Louise Medeiros Pereira¹

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar de que maneira o discurso oficial da diversidade linguística brasileira, que é perpassado pelo discurso ético, se materializa em uma coleção didática de Língua Portuguesa destinada ao ensino fundamental. Objetivou-se, de modo específico, analisar efeitos de sentidos sobre a língua e o sujeito linguístico (usuário da língua) que o discurso do LDP produz. O corpus da pesquisa é formado por questões de exercícios do LDP e por suas respectivas respostas, oferecidas ao professor como sugestão. Para realização da análise de tal corpus, estabeleceu-se como base teórico-analítica conceitos advindos da Análise de Discurso Francesa, por proporcionarem a construção de um dispositivo de análise capaz de desvendar o funcionamento do discurso do LDP, revelando os sentidos produzidos, os quais se apresentavam naturalizados.

Palavras-chave: Discurso. Parâmetros Curriculares Nacionais. Livro Didático de Português. Língua. Sujeito.

Abstract: The present research is to investigate how the official discourse of the Brazilian linguistic diversity, which is permeated by ethical discourse, materializes in a didactic collection of Portuguese Language intended for elementary school. The objective of a specific way to analyze the effects of meanings about the language and the linguistic subject (language user) that discourse produces the LDP. The research corpus is composed of questions exercises LDP and their respective answers, the teacher offered as a suggestion. To perform the analysis of this corpus, has established itself as theory-based analytical concepts under French Discourse Analysis, provide for the construction of a testing device capable of uncovering the functioning of speech LDP, revealing the meanings produced, which it had naturalized.

Keywords: Discourse. National Curriculum Standards. Textbook of Portuguese. Language. Subject.

Introdução:

No acontecimento de uma política de Educação observaram-se várias mudanças no ensino de Língua portuguesa ocasionadas pelo Estado brasileiro, que objetivava produzir uma nova relação dos falantes com a sua língua através da relação entre unidade-diversidade linguística. Neste âmbito, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que

¹ Mestranda do Programa de pós-graduação em Linguagem e ensino (UFCG).

foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, buscando uma prática educativa adequada às necessidades da realidade brasileira. (BRASIL, 1998)

Sendo, então, os PCNs um documento, aqui como instrumento político-ideológico, que visa orientar/regular, entre outras práticas, a produção de material didático, e, por outro lado, sabendo que os Livros didáticos são historicamente comprometidos com o discurso oficial, buscando materializar suas aspirações, se resolveu eleger como tema de investigação nesta pesquisa a correlação entre o discurso oficial e o discurso do LDP na constituição da imagem de língua e de sujeito linguístico no livro didático de português (LDP). Desta maneira, levando em consideração que tanto os documentos oficiais quanto os livros didáticos irrompem como ferramentas veiculadoras de sentidos e de representações, a questão geral de pesquisa, portanto, é: qual a imagem de língua e de sujeito que o discurso do LDP produz?

Inserida no campo da Análise do Discurso de linha francesa, que vê a prática de linguagem como processo de produção de sentidos, objetiva-se, de modo geral, investigar de que maneira o discurso oficial da diversidade linguística brasileira se materializa em uma coleção didática de Língua Portuguesa destinada ao ensino fundamental. De modo específico, objetivou-se analisar os efeitos de sentidos sobre a língua e o sujeito linguístico (usuário da língua) que o discurso do LDP produz, no enfoque da Variação Linguística, contemplado nos diferentes volumes da coleção.

O *corpus* da pesquisa é formado por questões de exercícios do LDP e por suas respectivas respostas, oferecidas ao professor como sugestão. Encontram-se em uma seção específica de cada volume, destinada ao conteúdo Variação Linguística – tema propício à discussão da relação do sujeito com a língua. Para realização da análise do *corpus*, estabeleceu-se como base teórico-analítica conceitos advindos da Análise de Discurso Francesa, por proporcionarem a construção de um dispositivo de análise capaz de desvendar o funcionamento do discurso do LDP, revelando os sentidos produzidos, os quais se apresentavam naturalizados.

Texto e Discurso: algumas considerações

O discurso manifestando-se, linguisticamente, por meio do texto, encarna-se em uma forma material, que, resultante da articulação da língua com a ideologia, possibilita o acesso e a compreensão do funcionamento discursivo. Deste modo, é uma prática que coloca em jogo

um processo de produção de sentidos em que o linguístico articula-se ao sócio-histórico.

Neste âmbito, Pêcheux (1990) concebe o discurso como estrutura e acontecimento, como o linguístico em uma intrínseca associação com a história, que rompe os sentidos estabelecidos: não é um “aerólito miraculoso”, independente do social, ao contrário “[...] é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço [...]” (PÊCHEUX, 1990, p. 56)

Desta forma, na concepção da AD, o discurso depende das filiações históricas e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, uma vez que tais filiações históricas se organizam em memórias, que produzem sentido em um momento histórico. Neste contexto, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.” (ORLANDI, 2001, p. 43), Tal memória, que permeia a produção e o funcionamento dos discursos, é caracterizada por De Nardi (2003, p. 78) como “lugares de dizer em que os já-ditos se assentam esperando o momento de retornarem pelo discurso.”

Estes movimentos interdiscursivos, que segundo Pêcheux (1990, p. 53), possibilitam os deslocamentos dos sentidos, permitem ao enunciado a mobilidade de tornar-se outro diferente de si mesmo e, então, a produção discursiva embora instaure uma “dispersão”, devido à materialidade repetível do enunciado, permite o estabelecimento de uma regularidade entre certos enunciados, que, apresentando características semelhantes entre si, diferenciam-se de outros enunciados que não as contêm.

Sendo assim, todo enunciado constitui-se de *singularidade e repetição*, ou seja, ele é único a cada nova aparição e mantém correlação com outros enunciados. Portanto, a AD deve procurar identificar as regras que constituem o funcionamento discursivo, ou seja, procurar encontrar as regras que definem as condições de existência dos acontecimentos discursivos, as regularidades dessa dispersão de acontecimentos. Com base nesta possibilidade de identificação das regularidades no funcionamento do discurso, surge a noção de Formação discursiva (FD). O tópico a seguir tratará deste conceito - (FD) - e de interdiscurso – ambos muito importantes para a análise.

A noção de Formação discursiva e Interdiscurso: um percurso nas três épocas da AD

O conceito de Formação Discursiva foi significativamente reformulado e revisado por Pêcheux e é considerado central para o desenvolvimento do “edifício teórico” da AD, como

afirma Gregolin (2007), uma vez que, por meio das “reconfigurações” desse conceito, ele trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso. De acordo com a autora, as transformações do conceito de FD são percebidas, principalmente, nos trabalhos de Pêcheux posteriores a 1980, nos quais ele “produz deslocamentos e abre várias perspectivas para rediscussão: as redes de memória, os trajetos sociais dos sentidos, as materialidades discursivas, enfim, a articulação entre FD, memória e história.” (Gregolin, 2007: 155).

Inicialmente, os discursos eram concebidos como estruturas homogêneas, estáveis, a serem armazenados e registrados conforme as coincidências de enunciados.

Neste âmbito, a FD foi definida, inicialmente, como:

aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocução de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Todavia, este conceito de FD, de cunho fortemente ideológico, é reformulado por Pêcheux quando a noção de máquina estrutural fechada começa a explodir com o conceito de heterogeneidade. De Nardi (2003) afirma que, até então, a FD era pensada como um bloco homogêneo de tomada de posições, um campo de saber encerrado em seus próprios limites, até que a consideração de uma heterogeneidade constitutiva para a mesma passa a ser reconhecida.

Aqui, os discursos e as FDs já não são vistos como homogêneos e a definição de Formação Discursiva é reformulada por Pêcheux (1990, p. 314), o qual passa a considerá-la não como espaço estrutural fechado, uma vez que é “constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’.” O discurso, pois, é “pensado sob o signo da heterogeneidade”. Conforme afirma De Nardi (2003: 74), “o diverso, então, infiltra-se nas fronteiras da FD para lhe dar um novo formato, agora marcado pela contradição e pela pluralidade.”

É nesse aporte que se instaura a noção de *interdiscurso*, introduzida, segundo Pêcheux (1990, p. 314) para designar “o exterior específico” de uma FD. Para De Nardi (2003, p. 77), “[...] o interdiscurso representa uma dimensão não-linear do dizer [...], sua verticalidade, fazendo-nos ingressar no campo do pré-construído, do já-dito para o qual o sujeito se volta ao identificar-se com a FD a partir da qual construirá seu discurso.” Ou seja, as FDs,

“regionalizações do interdiscurso” – Orlandi (2001, p. 43), são desenvolvidas no interior do interdiscurso, que as afetam diretamente, uma vez que elas são instáveis, heterogêneas, têm fronteiras fluidas e, portanto, constituem-se pela contradição.

Vista sob o prisma de suas contradições e intimamente relacionada à ideologia,

a formação discursiva passa a comportar, no entendimento dos teóricos do discurso, simultaneamente, identidade e divisão, um duplo caráter que, para Pêcheux (1975 (1997, p. 192), se deve ao fato dela não existir senão sob a modalidade da divisão, ou seja, de ser a contradição o lugar de sua realização. (DE NARDI, 2003, p. 74)

Sendo assim, as FDs, embora apresentem uma regularidade característica, não podem ser consideradas homogêneas, pois possuem fronteiras frágeis que permitem a penetração de discursos oriundos de outras FD, com os quais se relacionam harmônica ou conflituosamente. Embora sendo constitutivamente heterogênea, De Nardi (2003) afirma que ela não deixa de ser o lugar de constituição do sentido, ao contrário, os sentidos dependem de relações constituídas nas/pelas FDs, já que estas se relacionam diretamente ao interdiscurso.

Portanto, o tópico que segue discorrerá sobre o funcionamento do discurso dos PCNs com o intuito de identificar a regularidade da FD à qual este discurso se filia, já que, posteriormente, será analisado como este discurso oficial se materializa no discurso do livro didático de português e quais os efeitos de sentidos produzidos nessa movimentação de sentidos.

Sentidos da língua e do sujeito no discurso da coleção PVJ²

Levando em consideração que não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar diferentes estados (ORLANDI, 2001), assumiram-se para análise, em função dos objetivos da pesquisa, recortes de cada livro didático da coleção, retirados das perguntas e respostas de exercícios da seção intitulada *Oralidade*, quando enfoca o conteúdo Variação linguística – tema importante, uma vez que se articula com a produção de sentidos sobre a relação língua-sujeito e com a discussão sobre valores.

O livro do 6º ano recebeu uma atenção maior na análise, já que, neste volume, diferentemente dos demais, o conteúdo referido é abordado em um capítulo inteiro. Assim, a

² Os quatro volumes da coleção Para Viver Juntos (PVJ) foram contemplados na pesquisa realizada. Todavia, o presente artigo apresenta a análise apenas do livro do 6º ano, uma vez que os efeitos observados neste são reincidentes nos demais volumes.

pesquisa apresenta um *corpus* do tipo “arquivo”, constituído por recortes discursivos considerados pertinentes para análise. De acordo com Grigoletto (2002), o recorte é do âmbito do discurso, ou seja, é uma unidade discursiva, que como os sentidos, não estão em um espaço fechado e, desta maneira, não obedecem aos critérios de fechamento, linearidade e cronologia.

As variedades linguísticas como conteúdo de ensino: uma visão geral

O capítulo que trata do conteúdo Variedade linguística, no livro do 6º ano, inicia-se com a apresentação de um conto popular escrito por Luís da Câmara Cascudo, que viajou por todo o Nordeste brasileiro e recolheu contos populares, transmitidos e conservados de geração em geração pela oralidade popular. O conto reproduzido, no primeiro momento, é intitulado “O marido da Mãe d’Água”; em seguida, é apresentada uma lenda - “A perigosa Yara”- , de Clarice Lispector, que mantém relações intertextuais com o conto.

Na parte intitulada de *Produção textual*, ao propor a produção de uma narrativa com características do conto popular (conferir trecho abaixo), o livro afirma que o aluno “deverá empregar uma linguagem representativa falada na região e no período em que se passa a história.” Desta forma, sempre enfatiza a importância da variedade regional como forma de manter a originalidade e a tradição oral do conto, disseminando o discurso da diversidade:

[SD3]

A partir do planejamento, elabore o seu texto. Você deverá empregar uma linguagem representativa da variedade falada na região e no período em que se passa a história.

Na parte destinada à *Reflexão Linguística*, as variedades regionais ainda são o foco. O livro com frequência faz refletir sobre o modo de falar de comunidades distintas, a fim de demonstrar que “o Brasil apresenta diferentes falares”, conforme atesta a questão a seguir:

[SD4]

Leia a letra de uma canção folclórica chamada “Cuitelinho”.

- a) Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário. Por que você supõe terem sido registradas dessa forma?

R: Espaia, parentaia, bataia, navaia, faia, atrapaia. Elas foram registradas dessa forma, possivelmente, para reproduzir o modo como são faladas na região de origem da música.

- b) O verso “As garça dá meia vorta” reproduz um modo de falar comum em seu cotidiano? Como você o escreveria em uma redação escolar?

Resposta pessoal. As garças dão meia volta.

Professor: estimule seus alunos a refletir sobre o modo de falar de sua comunidade, observando de que maneira ele se difere do falar de outras regiões.

Além de proliferar o discurso da diversidade tal qual nos PCNs, chamando a atenção para os diferentes falares, o livro dá ênfase ao fato de que “as variedades representam possibilidades expressivas do idioma e somam recursos que podem enriquecer os textos. Não há uma variedade melhor que a outra.” Observa-se, pois, uma visão científica da língua vinculada ao discurso acadêmico bem como ao discurso oficial, que defende como objetivo do ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental, “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico.” (Brasil, 1998: 33).

O discurso do livro novamente se aproxima do discurso oficial, agora, ao tocar no ponto de adequação do sujeito: “De acordo com a situação de comunicação e das finalidades do texto – falado ou escrito – o falante escolherá aquela que for mais adequada.” Neste ponto, é válido mencionar as indagações feitas por Silva (2007, p. 149) sobre o objeto de conhecimento língua delineado pela Política linguística no Brasil: “Por que se fala tanto em ‘adequação’? Um sujeito adequado linguisticamente? Uma língua adequável às situações?” Estas perguntas fazem refletir que no discurso do LDP, que é sustentado pelo discurso oficial, o sujeito é livre e submisso ao mesmo tempo. Utilizando as palavras de Orlandi (2001, p. 50), “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas”.

Ele é livre à medida que deve reconhecer a diversidade de modos de falar, mas submisso por ter de adequar-se, formatar-se, adaptar-se, enfim, conformar-se às situações comunicativas, cuja “referência para a comunicação escrita da língua costuma ser a **norma padrão**,” que é aquela associada à variedade da classe de maior prestígio social. Desta forma, o LDP produz a manutenção do sentido, inscrevendo-se na mesma FD em que os PCNs se inscrevem. A questão anteriormente reproduzida, referente à letra da canção Cuitelinho, exemplifica esta afirmação, na medida em que o livro pede para que o aluno reescreva um trecho da letra- “As garça dá meia volta” – utilizando a linguagem “adequada a uma redação escolar”, como também na medida em que pede para identificar as palavras do texto “escritas de um modo diferente do dicionário”. Nos dois quesitos, portanto, há um pressuposto de que o aluno já conhece a escrita padrão e a escrita escolar. A norma padrão é dada como um pressuposto e o livro não considera, de fato, a diversidade cultural, social e linguística dos alunos. Consta-se neste discurso toda uma margem de não-ditos que também significam (ORLANDI, 2001), na qual se projeta a imagem de sujeito linguístico que já domina a norma culta (dicionário, redação escolar.).

Neste capítulo do livro do 6º ano também são objeto de ensino as variedades sociais, que podem ser observadas em um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe, socioeconômica, nível cultural, profissão, idade etc.) e as variedades situacionais, que podem ser observadas na fala de um mesmo indivíduo conforme as diferentes situações comunicativas de seu dia a dia, que optam por utilizar um registro informal ou formal de linguagem, sempre “adequando-se” às situações. Nesta parte do capítulo, os exercícios propostos fazem supor que todos os jovens, ao conversarem, expressam-se por meio de gírias; que todas as pessoas idosas optam pelo registro formal e, de maneira alguma, pelo informal; que todos os surfistas dialogam por meio de expressões típicas do universo do *surf*, etc. O efeito de sentido produzido é que os sujeitos são imutáveis, que eles não têm a possibilidade de mobilizar-se dentro de uma mesma FD, que eles não podem optar ora por uma variedade ora por outra.

Percebe-se, então, no momento em que o livro trata das variedades sociais e situacionais, um atravessamento do interdiscurso, que introduz, nestes enunciados, novos efeitos de memória, novos dizeres e novos efeitos de sentido de língua e de sujeito, que são tratados como se fossem homogêneos, invariáveis e estáveis. É possível afirmar que, neste momento, há um deslocamento de sentidos já postos, mas não há mudança de FD, ou seja, os sentidos deslizam, mas não a ponto de provocarem uma completa ruptura com aqueles já instituídos.

Em seguida, na parte *Língua Viva*, contraditoriamente aos exercícios propostos anteriormente, há a manutenção dos sentidos de língua e de sujeito produzidos pelos PCNs. Veja:

[SD5]

Leia um trecho do texto “Carta a uma senhora”, escrito em 1976 por Carlos Drummond de Andrade.

- a) No começo da carta, a menina usou a palavra Mammy para se referir a sua interlocutora. Que tipo de relação entre a menina e sua mãe essa palavra revela?
R: Revela uma relação de proximidade e carinho.
- b) Por que no título do texto a mãe da menina é tratada como “senhora”?
R: Apesar de a relação entre mãe e filha parecer próxima, quando a menina escreve a carta estabelece uma nova situação de comunicação, em que o registro escrito parece exigir um tratamento mais formal. Por isso, o uso do tratamento “senhora”.

Aqui, a língua é variável, instável, e o sujeito é heterogêneo, múltiplo, capaz de fazer “adequações de sua linguagem – oral ou escrita – às diferentes situações discursivas, de

acordo com o contexto de produção: interlocutores, finalidade, intencionalidade, o meio de transmissão do enunciado e o momento em que é produzido.”

A partir da descrição e análise geral deste capítulo, o qual é representativo do discurso do LDP de forma geral, a pesquisa focalizará as seções que abordam a variação linguística como conteúdo de exercícios em cada um dos volumes da coleção.

Observou-se, até aqui, que o livro tenta reproduzir o discurso dos PCNs, que é o discurso da diversidade, mas, ao mesmo tempo, opera com outros sentidos advindos de uma memória discursiva que trabalha em seu dizer considerando a norma padrão, ainda, como referência. Além disso, produz efeitos de sentido de língua e de sujeitos ora homogêneos e inflexíveis ora heterogêneos e mutáveis.

Mais um pouco de análise...

A seção Oralidade, no livro do 6º ano, trata das variedades regionais e sociais. Esta inicia com um trecho do roteiro do filme Central do Brasil, que conta a história de Dora, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos e que assume a missão de levar o garoto Josué até o interior nordestino para encontrar o pai, já que sua mãe acabara de morrer.

No trecho escolhido, os personagens Dora e Josué estão a caminho e conversam com um romeiro, uma figura representativa da região do Nordeste, uma vez que nesta é muito comum as peregrinações religiosas feitas por grupo de pessoas a uma igreja ou local considerado santo, seja para pagar promessas, agradecer ou simplesmente por devoção. No diálogo, o romeiro, que está comendo pedaços de carne-seca, pergunta se Dora e Josué “tão servido”, Josué aceita um pedaço e o diálogo continua: “Tá certo, é menino que tá se criando! Tá com quantos caju?”. Josué diz sua idade e o Romeiro afirma que com aquela idade, “nove ano”, “comia um boi inteiro se deixasse”.

Os três itens da primeira questão do exercício, reproduzidos a seguir, tratam de aspectos gramaticais:

[SD6]

- a) Leia a primeira fala do romeiro [Tão servido?]. *Tão* é a forma reduzida de qual verbo?
R: Estão.
- b) Em que pessoa e número esse verbo está conjugado? A que pessoa do discurso ele se refere (primeira, segunda ou terceira)?
R: Na terceira pessoa do plural. Refere-se à segunda.
- c) O adjetivo servido concorda em número com tão? Explique.

R: Não concorda: servido está no singular; para concordar com o verbo estão, ele **deveria** estar no plural: servidos.

Na letra “a”, ao destacar a fala do romeiro, o livro chama a atenção do aluno para o uso da forma reduzida do verbo *estar*, utilizada pelo romeiro. Em seguida, questiona em que pessoa e número o verbo está conjugado e a que pessoa do discurso ele se refere, evidenciando a “mistura” de pessoas gramaticais, já que o verbo está conjugado na terceira pessoa do plural, mas refere-se à segunda pessoa do discurso. Por fim, enfatiza-se o “erro” de concordância do romeiro que emprega o verbo no plural (tão) e o adjetivo (servido) no singular. Desta forma, o discurso do livro produz sentidos de língua como norma, como sistema de regras que **devem** ser seguidas, produz, também, uma imagem de sujeito conhecedor destas normas, consciente do uso das regras.

Constata-se nestas questões uma comparação não explicitada entre a fala do romeiro (errada?!) e uma outra (certa?!), sugerindo, para o aluno, que o romeiro **deveria** falar diferente. Sendo assim, não considera o contexto e o sujeito que fala, ao contrário, trata da norma padrão como a variedade comum, a que o romeiro e o aluno devem aprender.

Em nenhum momento desta questão as regras gramaticais são explicitadas, apontadas diretamente, como: “não devemos misturar os dois tratamentos, de 2ª e 3ª pessoas”; “o adjetivo deve concordar em número com o verbo a que se refere”; todavia, “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito, mas presente)” (Orlandi, 2001: 82) Ou seja, estas perguntas pedem respostas que remetem a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, a um “saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres.” (*idem*: 33) Elas pedem respostas óbvias com o intuito fazer os sujeitos pensarem nas regras – não explicitadas, mas notavelmente aludidas.

Ainda no mesmo exercício, os enunciados seguintes enfatizam a questão da diversidade linguística: o livro destaca a expressão, “é menino que tá se criando”, feita sobre Josué, e questiona o que significa, naquele contexto. Neste momento, chama a atenção para a diferença na forma de falar do romeiro, estimulando os sujeitos a reconhecerem os sentidos daquela expressão. Para dizer que Josué é menino que está crescendo, o livro mostra que o romeiro se valeu de uma expressão típica de sua região; o livro ainda deixa aberto que em outras regiões as pessoas se expressariam de maneira diferente para dizer a mesma coisa, como se percebe na pergunta: “Em sua região, para dizer a mesma coisa, como as pessoas se expressariam?”

Na questão seguinte, cuja ênfase recai sobre a frase “Tá com quantos caju?”, a formulação das perguntas do livro faz o aluno refletir, ainda, acerca das diferentes formas de falar, enfatizando que esta expressão utilizada pelo romeiro, embora não usada habitualmente em todas as regiões para perguntar a idade, é perfeitamente entendida por Josué, que responde que tem nove anos. Em seguida, ainda filiado ao discurso da diversidade, o livro estimula os alunos a refletirem sobre expressões típicas da região onde vivem para fazer a mesma pergunta “Tá com quantos caju?”.

Do mesmo modo, na questão seguinte, o discurso do livro mostra-se defensor de que a língua portuguesa não é usada sempre da mesma forma. “Existem variedades próprias de cada região, de cada grupo social, de cada idade, etc.” O enunciado inicia-se com a afirmação de que a personagem Romeiro é nordestina e, em seguida, questiona:

[SD7]

A variedade linguística que ele usa é falada por todas as pessoas do Nordeste? Explique. Para responder, pense na diversidade social e econômica entre os inúmeros grupos que habitam uma mesma região. Resposta pessoal (Grifo nosso)

Observa-se, neste momento, que o livro não deixa que os sentidos dos sujeitos fiquem soltos, ao contrário, direciona-os imediatamente para uma determinada Formação discursiva em que circulam discursos da diversidade social e econômica de uma mesma região. Desta forma, embora esteja classificada como “resposta pessoal”, o livro já realiza um gesto de interpretação, filiando os sentidos de língua a uma rede sócio-histórica determinada, controlando, desta forma, o discurso da diversidade. Os sentidos, como afirma Orlandi (2001: 10), “estão sempre ‘administrados’, não estão soltos.”

As questões finais propostas (reproduzidas abaixo), no entanto, contrariam o discurso da diversidade social, econômica observado no decorrer do capítulo, como também o discurso oficial, que é sustentado pelo discurso científico da língua, onde a gramática tradicional é interdita. Antes de iniciar as questões finais desta seção, o livro, em um quadro informacional, enfatiza a importância da “norma padrão” afirmando que “é a variedade usada pelos grupos sociais de maior prestígio que vivem nas cidades”. (Grifo nosso) A oração adjetiva restritiva restringe o uso desta variedade apenas para pessoas da zona urbana, deixando pressupor que nenhuma pessoa que mora no campo é capaz de utilizar a variedade padrão da língua. Novamente, observa-se um efeito de homogeneidade da língua – uma

homogeneização da variação – e dos sujeitos e um deslizamento dos sentidos já instaurados pelo discurso oficial:

[SD8]

Leia estas informações [Contidas no quadro informacional mencionado acima].

- a) Observe novamente a frase “Tá com quantos caju?”. De acordo com a norma padrão, que palavra dessa frase deveria estar no plural?
- b) Em que outro trecho das falas do Romeiro ele deixou de usar o *s* que marca o plural?

Nesta questão, o aluno não é levado a refletir sobre a ausência do “*s*” em determinados registros da língua, é apenas convidado a “corrigir o erro” do Romeiro, o que contraria o que vinha sendo defendido: “não há uma variedade melhor do que a outra.” Observemos que no item “a” o LDP sugere que, a despeito de suas características socioculturais e linguísticas, da norma própria de sua região, o Romeiro deveria usar uma outra norma, a padrão. O mesmo raciocínio vale para “deixou de usar”. Outro ponto a ser levantado nesta questão é que é enfatizada apenas a fala do Romeiro, a personagem nordestina. Já a fala de Dora - “Eu tenho muitos caju demais pra comer isso aí”-, em que também é percebida a ausência do “*s*” como marca do plural, não é pedida a “correção”.

Em relação à outra fala de Josué, “Que que a gente vamos fazer agora?”, a questão seguinte afirma:

[SD9]

Na norma padrão, a expressão *a gente* deixa o verbo na terceira pessoa do singular. Reescreva as falas de Josué, adequando-as a essa regra.

Do mesmo modo que a questão anterior analisada, esta tem a norma padrão como parâmetro, um modelo que **deve** ser seguido, independente de classe socioeconômica, nível cultural, faixa etária, o que contraria o discurso da diversidade social/discurso ético disseminado no capítulo. Este trecho carrega um discurso que remete à memória de ensino tradicional de Língua portuguesa, onde a língua é considerada estável, homogênea, fechada; onde o preconceito linguístico, que advém da classificação certo/errado, privilegia um grupo em detrimento de outro. Ao pedir uma adequação da fala de Josué às regras, o livro desconsidera sua idade (9 “cajus”), sua classe social e econômica, seu nível cultural, fazendo com que o discurso normatizador se sobreponha ao social, ao ético.

Neste sentido, a língua é considerada, primordialmente, como sistema de regras e o discurso da diversidade que estava sendo construído no LDP é atravessado pelo discurso

normatizador, que desestabiliza os sentidos da FD, voltando um olhar para a língua pelo ângulo da correção. Observa-se, pois, o que Britto (2003) considera de “estigma linguístico social”, que se caracteriza por evidenciar uma marca negativa relacionada à condição social do falante. Segundo o autor, este tipo de estigma é mais evidente em situações em que a forma preconizada pela norma canônica coincide com aquela mais presente nas falas dos mais pobres (menos escolarizados) ou de grupos regionais, tais como as construções *nós vai* e *a gente vamos* em contraposição a *nós vamos* e *a gente vai*. (Brito, 2003: 38)

Considerações finais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, por um lado, respeitar as diversidades (sociais, regionais, culturais) existentes no Brasil, por outro lado, construir um documento de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Este contexto marca relações contraditórias entre diversidade x unidade, que se refletem nos discursos produzidos pelos documentos oficiais. A Formação discursiva científica, a que o discurso do PCN se filia, apresenta dizeres da sociolinguística como fato estruturante, sendo assim, defende a questão da abordagem da Variedade linguística para o ensino de língua.

O discurso da coleção *Para Viver Juntos*, por sua vez, que se apropria de um já-dito presente na Formação discursiva em que os PCNs se inscrevem, tendem a repetir os mesmos sentidos produzidos nesta. Sendo assim, o trabalho discursivo operado pelo LDP possui papel preponderante diante do ensino de língua, uma vez que, por ancorar-se em um discurso oficial, historicamente concebido como verdadeiro, apresenta-se incontestável e, logo, detentor de poder. Nesse sentido, dissemina representações e constrói um universo simbólico que contribui para a construção de um imaginário de língua.

Em outras palavras, a coleção didática analisada neste trabalho, representante do discurso do LDP, concretiza o discurso oficial do respeito à diversidade, ou discurso ético, como também veicula o discurso oficial da unidade, incorporando a premissa de que o sujeito deve respeitar as diversidades, que é marca cultural do país, ao mesmo tempo em que deve adequar-se aos parâmetros curriculares comuns, o que contribui para construção da unidade. Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do LDP são frutos de um já-dito que ecoa neste discurso instaurando sentidos de língua e de sujeito já autorizados pelo discurso oficial, todavia, há passagens em que os sentidos de língua e de sujeito são ressignificados no LDP.

Como o sujeito é interpelado desde sempre pela ideologia e não tem total domínio do que diz, o discurso do livro mostrou-se como lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, lugar de dispersão do sujeito e dos sentidos. Observou-se que na coleção coexistem dois discursos que se contradizem numa mesma FD: o discurso da diversidade / ético e o discurso normativo / da unidade. Através de movimentos interdiscursivos, percebe-se por um lado a representação de língua instável, heterogênea, que comporta a diversidade enquanto fato estruturante. Por outro lado, o livro representa a língua enquanto sistema de regras, enquanto código, enquanto conjunto de normas, afirmando que a norma padrão é a variedade que é entendida por todos os falantes e propondo exercícios em que o aluno deve passar a fala de uma variedade regional para a padrão, disseminando a ideia de que esta é a indicada para a conquista de um falar “adequado”. Por um lado, representa um sujeito usuário da língua da diversidade, que reconhece diversas formas de falar e que faz adequações de sua linguagem às diferentes situações comunicativas; por outro lado, representa um sujeito da língua conhecedor da norma-padrão, consciente do uso das regras em qualquer situação.

Nota-se, por um lado, um eco do discurso oficial produzindo efeitos de sentido de língua heterogênea, instável, por outro, o livro faz deslizar os sentidos pelo atravessamento do interdiscurso, fazendo ecoar o discurso da gramática normativa, segundo o qual aprender língua portuguesa equivale a aprender normas, formas, tomar consciência de um processo como se este processo fosse meramente cognitivo e, portanto, transparente. O que ocorre, neste caso, é que existe uma memória que trabalha em nosso dizer, fazendo com que dizeres esquecidos venham à tona, fazendo furos na Formação discursiva, que, por ser heterogênea, instável, porosa, permite o atravessamento de discursos transversos, tornando-a contraditória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. O ensino da escrita x o ensino de norma. In: *Contra o consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 17-50.

DE NARDI, F. S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In: Organon, Instituto de Letras. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, vol. 17, nº 35, 2003.

_____. & GRIGOLETTO, E. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In: SCHONS, C. R., CAZARIN, E. A. **Língua, escola e mídia**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2011, p. 119-143

GREGOLIN, M. R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, L. R. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007, p. 155-168.

GRIGOLETTO, Marisa. Constituição de um corpus discursivo e suas condições de produção. *A resistência das palavras*: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, P. 63-72.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni P. *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 141-161.