

GRAMÁTICA E ENSINO: UMA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA DO TEXTO E DO DISCURSO

Maria Cleci Venturini
(Unicentro - Campus Santa Cruz)

[...] Sustentar que o real da língua é representável é, de fato, o passo inicial de toda gramática: ele consiste em reconhecer o impossível próprio da língua no fato de que há o repetível, e mais, constitui-lo em rede: é o que denominamos o regular. (MILNER, 1987, p. 20)

RESUMO

A reflexão em torno da gramática e do ensino na perspectiva do texto e do discurso exige que o estudioso da língua e da linguagem se posicione teoricamente e coloque no mesmo eixo esses componentes, tomando-os como processo. Esses posicionamentos demandam uma concepção de língua que dê conta não só das regularidades com que trabalha a gramática, mas também do seu funcionamento social e histórico e desloque os sentidos da gramaticalidade. A consequência imediata disso está na concepção de língua estruturada por dois “reais”: o da língua e o da história. O primeiro nega a univocidade e destaca as regularidades da língua como um modo de instaurar evidências de homogeneidade e, o segundo abarca a impossibilidade de a língua constituir-se como totalidade, definindo-se pela contradição, que afeta a materialidade em seu funcionamento discursivo. Buscamos, a partir dessa filiação, analisar materialidades de diferentes domínios, com vistas a defender um ensino da gramática, que priorize a língua os efeitos de sentido, constituídos pelas injunções do histórico e do social. Sustentamos nossas posições no pressuposto de que no âmbito da gramática e de suas regularidades, irrompe o equívoco, sinalizando que há, na língua, espaços para a

incompletude, para o impossível, para a opacidade. Os fundamentos teóricos advêm de estudiosos da gramática e do ensino e, também, analistas de discurso, centrados em Pêcheux, Milner, Gadet e Orlandi.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; língua; gramática e ensino efeitos de sentido

Introdução do tema e tomadas de posições

A epígrafe com que iniciamos este texto ancora e legitima nossas posições em torno da língua e da linguagem, da gramática e do ensino, mas sinaliza, igualmente, para a inclusão do real da história, a partir de Pêcheux (1997), Pêcheux e Gadet (2004) e entrevista de Pêcheux e Gadet (1991) que se encontra entre os textos do autor, selecionados por Orlandi (2011). Nesse texto, a língua é tomada a partir da metáfora, a qual de acordo com Pêcheux e Gadet, caso fosse analisada em sua literalidade, reduziria a língua à realidade, implicando, segundo os autores, na representação da língua sem distanciamentos, impossibilitando deslocamentos históricos no campo das formulações.

Interessa-nos, sobremaneira, o modo como a gramática deve/pode/ é trabalhada na escola e as implicações para o ensino de língua. Vale destacar, que o nosso objetivo maior, ao colocar no mesmo eixo a gramática e o ensino na perspectiva do texto e do discurso, é analisar materialidades de diferentes domínios, com vistas a defender um ensino da gramática, que priorize a língua os efeitos de sentido (definidos por Pêcheux (1997, p. 160) como evidências de que as palavras dizem o que realmente querem dizer), por meio de injunções do histórico e do social. Para dar conta desse objetivo é necessário contrapor a concepção de língua e de linguagem que embasa a gramática tradicional e que irrompe e circula socialmente como um efeito de pré-construído, como “um já dito e significado antes em outro lugar” (Pêcheux, 1997, p. 156) e a língua em seu funcionamento social e discursivo, a partir de discursos, definidos por Pêcheux (1997, p. 91) como “efeito de sentido entre interlocutores”, instaurando a oposição entre base linguística e processo discursivo.

Tradicionalmente, a gramática inscreve-se como o lugar em que regularidades sustentam o funcionamento da língua como repetição, inscrevendo-a nos domínios da ciência, cujo real “é objeto de regras e

quadros que desenham seus lineamentos” (MILNER, 1987, p. 20). Não se trata de aceitar a representação do real da língua e a concepção do repetível em rede como pressuposto e a garantia de que se tem uma gramática, que legitima e ordena o funcionamento da língua no âmbito do social e do discursivo, como linguagem. Trata-se de discutir a questão do real e de pensar na impossibilidade desse real, apesar das regularidades e das redes.

A problematização em torno da gramática assenta-se na tradição gramatical francesa dividida, segundo Milner (1997), em dois ramos distintos e bem delimitados: um que se destina à sala de aula e outro que abarca a língua dos bilhetes, dos jornais, modernamente designada como a língua em seu funcionamento social e discursivo, que vai além do que se discute na enunciação, quando se fala na gramática centrada não somente na articulação entre palavras, mas e principalmente, na articulação de ideias, abrangendo os sujeitos e as condições de produção e do texto, envolvendo autoria, da inscrição desse texto em discurso e as condições sócio históricas, pelas quais ressoam discursos filiados a tempos mais ou menos longos, que sustentam os efeitos de sentidos, que possibilitam mais de uma leitura, mas não qualquer uma.

Milner (1997) aceitava apenas o real da língua, ao contrário de Pêcheux e Gadet (2004), que incluem o real da história, significando o modo como a ideologia está na língua e esta está no discurso. Assim, ancorado no real da língua, sustenta que a gramática divide-se em dois ramos. No primeiro ramo, inscreve-se a gramática que se estrutura pela representação do real da língua e circula socialmente por meio de tratados completos e ordenados, que fortalecem a manutenção da relação intrínseca com a escola e com o transmissível. O segundo e é este que nos motiva a adentrar pelo viés do texto e do discurso, abarca textos em circulação, não se restringe à representação do real e aproxima-se da língua em funcionamento, em uso, conforme defendem Neves (2003 e 2004) e Travaglia (2003), entre outros estudiosos que se dedicam à reflexão em torno do binômio gramática e ensino e questionam o ensino da gramática, apontando para a necessidade de focar a língua em funcionamento.

Os autores acima citados estudam a gramática e, assim como os estudiosos do texto e do discurso, destacam a produtividade de trabalhar com a língua em uso, como prática social, em que os sujeitos que frequentam a escola e devem “aprendê-la”, apagando o fato de que se trata da língua materna e como tal constitutiva dos sujeitos. Suas refle-

xões e pesquisas abarcam os fenômenos linguísticos sem desconsiderar os efeitos de sentidos, os contextos de produção e o funcionamento da memória. Com frequência, o trabalho com a gramática na escola apaga, igualmente, questionamentos em torno de que gramática deveria/poderia ou faz parte da prática em sala de aula. Neves (2003) e Travaglia (2003) destacam que os objetivos do ensino de gramática determinam a gramática a ser praticada em sala de aula, e, igualmente, a metodologia de trabalho.

Os fios condutores de nossas reflexões são a metáfora, como produtora de ambiguidades, deslocamentos, sinalizando para o funcionamento das regras da língua como produtoras de jogos ideológicos, constituindo redes, porque repetem o mesmo e estruturam as redes de memória, as paráfrases, a repetição e pela repetição instauram o diferente, a polissemia. É pela memória (interdiscurso) e seus funcionamentos, que os discursos se entrelaçam, convocando e fazendo trabalhar discursos inscritos em diferentes domínios, possibilitando que os não-ditos, os a-dizer e o dizer encaminhem e legitimem sentidos outros.

Na perspectiva do texto e do discurso, trabalhamos com o sentido sempre inacabado, não com o sentido pronto, pré-determinado. A possibilidade de o sentido sempre ser outro é dada pelos deslizamentos, pelos pontos de deriva e isso nos impulsiona a enfocar, junto à metáfora e à memória, as condições de produção de um texto com vistas a relacionar as palavras e as memórias que ressoam nelas/por elas, pois o emprego de uma palavra convoca memórias e faz funcionar a historicidade, a relação com a exterioridade, com o contexto sócio-histórico.

Para dar conta dessa proposta, recortamos dois textos: *Cálice*, letra de música composta por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, em 1973 e gravada e em 1978, tendo em vista o regime militar e ditatorial praticado no Brasil, nessa época e a capa da *Revista IstoÉ*, no. 2243, que circulou em 07 de novembro de 2012. As discussões teóricas dar-se-ão entremeando questões de gramática e de ensino e questões relacionadas ao texto e ao discurso e aos funcionamentos discursivos que sustentam as análises, pelas quais sinalizamos a autonomia relativa da gramática na perspectiva do texto e do discurso.

Gramática e ensino: contradições e deslocamentos

É quase consenso, mesmo entre os que se dedicam ao trabalho com a gramática, que saber gramática, enquanto funcionamento linguístico, não garante ao sujeito a competência textual e discursiva, tendo em vista que os sujeitos comunicam-se por meio de textos e não por regras descontextualizadas e compartimentadas. Propomos, então, analisar dois textos que se inscrevem em distintos domínios discursivos, sinalizando que o processo discursivo da interpretação exige que o sujeito se inscreva na disputa dos sentidos.

Essa prática não prescinde do funcionamento linguístico e da gramática, mas não se restringe a ela, especialmente, quando o ensino se centra na língua-gramática, a qual de acordo com Mittmann (2007, p. 88) “é tida como verdadeiro instrumento de comunicação, completa, com sentido único e evidente, capaz de transmitir tudo que se quer comunicar, capaz de desvendar tudo o que o autor quis dizer”, constituindo-se como uma língua comportada, centrada em modelos e exemplos, enfatizando o conhecimento em detrimento do uso social e discursivo da linguagem.

De acordo com Moura Neves (2003, p. 30), é relevante determinar de que gramática se está falando, tendo em vista o seu funcionamento tanto como mecanismo geral que ‘organiza as línguas’ quanto como ‘disciplina’ como normatizadora da língua. Entretanto, mesmo que se esteja tratando da disciplina, de acordo com a autora, “não se pode ficar num conceito único, já que são múltiplos os tipos de ‘lições’ que uma gramática da língua pode fornecer”. Que gramática ensinar na escola? É uma das questões que perpassam as obras de Neves. Outra questão igualmente reiterada refere ao incômodo e à revolta demonstrados pelos sujeitos, que se assentam nos bancos escolares.

Entretanto, algo parece ter mudado na sociedade e a disciplina gramática tem sido, ainda em consonância com Moura Neves (2003, p. 30), “tão avidamente perseguida pelo homem comum, que, agora, a busca e a respeito como algo ‘do bem’ e não ‘do mal’, como antes lhes parecia.” Talvez esse destaque se deva à aproximação entre gramática e o bem falar e este com as camadas socialmente valorizadas. De qualquer modo, a divisão da gramática entre o que é do “bem” e o que é “mal” sustenta a sua normatividade praticada no ensino da língua. Milner (1987) refere que a divisão da língua entre o correto e o errado define os seus limites, a impossibilidade de tudo ser tido, em resumo, de recobrir os fenômenos da linguagem.

Em pesquisa realizada com 170 professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) Moura Neves (2002) constatou que 100% dos docentes afirmam ensinar gramática. O problema está, segundo ela, na natureza da gramática ensinada, a qual enfoca prioritariamente a nomenclatura, em exercícios de metalinguagem e consideram a disciplina como normativa, apagando as reflexões em torno dos fenômenos da linguagem.

Despreza-se quase totalmente a reflexão e operação sobre a linguagem do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado a redação e leitura com interpretação (estruturação/representação/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas) e de outro lado a gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, do que se considera bom uso da língua). (MOURA NEVES, 2002, p. 238)

O ensino da gramática, conforme destaca a pesquisadora resume-se à classificação das palavras e à discriminação das funções sintáticas. Mesmo assim, os professores afirmam que no ensino gramatical trabalham com textos, ou com frases. Com isso referendam o senso comum em torno do trabalho com o texto como pretexto, deixando de lado os deslocamentos, os efeitos de sentidos e o antagonismo próprio da língua em funcionamento. Frequentemente, os textos perdem a sua função e não se encaminham a discurso. Moura Neves (2002, p. 241) em relação ao trabalho com textos, diz que

Na verdade, parece-me óbvio dizer que a investigação do comportamento das partes do *discurso* só tem sentido se esse comportamento é observado no próprio discurso. Assim o texto – que codifica o discurso – é a unidade maior de investigação da língua em função, exatamente a unidade na qual se manifesta o complexo das funções que a língua exerce por meio da combinação das unidades menores.

Apesar de referendar a investigação da língua em textos, a autora sublinha a observação de unidades menores e a organização hierárquica dessas unidades nos enunciados, destacando o funcionamento da língua como estrutura e a necessidade de trabalhar essas estruturas de modo hierárquico, enfatizando as funções sintáticas.

O livro de Moura Neves, publicado em 2010, *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto* representa um passo importante no tratamento da gramática na escola. Na apresentação, a autora

destaca que o livro se destina àqueles “que se interessam por uma proposta escolar de tratamento da gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que ponha em seu estudo, realmente a gramática da língua em sua função (MOURA NEVES, 2010, p. 9). Salienta, também, a urgência de proporcionar ao aluno condições de reconhecimento “da língua que ele fala, que ele lê, que ele escreve”.

Para que isso aconteça é necessário que a gramática da língua seja trabalhada em contexto de situação, contemplando a cultura e as inter-relações que fazem parte da sociedade, encaminhando sempre para reflexões em torno das políticas linguísticas, das divisões da sociedade em territórios e em classes, sinalizando que não a norma padrão é apenas uma das modalidades de língua. Em um dos capítulos, a autora se dedica a refletir em torno das concepções de língua de escritores que fazem parte do cânone literário brasileiro. Aborda, ainda, a constituição da norma padrão e tudo que ela envolve, sem deixar de apresentar atividades linguísticas que envolvem diferentes tipos de textos: contos, tiras, piadas, entre outros.

Travaglia (2003), assim como Moura Neves, defende a gramática em um ensino plural, que contemple conhecimentos e habilidades com vistas a desenvolver nos usuários competências comunicativas. O questionamento do autor diz respeito ao ensino de gramática e às razões pelas quais são dadas aulas de língua para falantes nativos dessa língua. A resposta encaminha-se no sentido de desenvolver competências, deixando de lado a reflexão teórica em torno da língua como estrutura. A teoria, de acordo com Travaglia (2003), interessa aos analistas da língua, aos demais importa ser comunicativamente competente. Cabe então, ao professor, portanto, atender às necessidades socioculturais, diminuir as atividades com nomenclaturas e utilizar o conhecimento linguístico como auxiliar nos trabalhos com a língua.

Antes de introduzir a perspectiva do texto e do discurso, destacamos as reflexões de Dias (2005), na abordagem da gramática pelo viés da semântica do acontecimento. Para esse autor, a análise de enunciados exige, muitas vezes, a ampliação dos domínios de referência, buscando o discursivo, principalmente quando há ocorrência de espaços não marcados. Um exemplo que encaminha para essas reflexões pode ser observado no enunciado “É dando que se recebe”, no qual o lugar do objeto está vazio e o preenchimento ocorre pela busca na memória social da origem do enunciado, a qual foi imputada pela Igreja Católica a São Francisco de Assis inscrevendo-se, portanto, no discurso religioso.

Entretanto, segundo o autor, esse enunciado funciona, também, no discurso político. O lugar vazio do objeto permite que ele se inscreva em dois discursos diferentes, fazendo trabalhar, conforme Pêcheux (2002, p. 19) “o acontecimento (fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e já começa a reorganizar”, fazendo com os discursos adquiram identidade. Nessa perspectiva, é o acontecimento que recorta e preenche os lugares vazios. Não se trata, portanto, do alargamento dos sentidos, validando qualquer interpretação.

De acordo com Dias (2006), a partir do século XIX as gramáticas conquistaram o espaço escolar, servindo de modelo aos gramáticos do século XX, mais especificamente, a gramáticos como Celso Cunha e Evanildo Bechara, que continuam servindo de parâmetro para a produção de materiais didáticos. Dias (2006, p. 16) destaca que as gramáticas apresentam a visão integral da língua, abordando aspectos “que compõem uma representação unitária do idioma analisado. Evidentemente, os aspectos que representam a visão integral da língua não são exatamente os mesmos em todas as gramáticas. Eles sofrem variações”. Outro aspecto definitório de gramática, segundo o mesmo autor, é a apresentação de uma diretriz pedagógica, configurando-se, então como uma das mais importantes funções da gramática servir de instrumento no ensino da língua.

Vale destacar os deslocamentos e transformações que permeiam as gramáticas modernas. Elas “vão se desvencilhando e aos poucos dessa imagem de gramática como manual para consulta, uma imagem fortemente ligada às clássicas gramáticas tradicionais” (DIAS, 2006, p. 16). As instruções relativas à correção e ao emprego ‘correto’ de preposições, conjunções, por exemplo, tornam-se mais raras. Celso Cunha (Moderna Gramática Brasileira, 1961), Mário Perini (Gramática Descritiva, 1995) e, Maria Helena de Moura Neves (Gramática de Usos, 2000) são exemplos de estudiosos que romperam com a gramática tradicional e seguiram as orientações teóricas advindas da linguística moderna.

Na perspectiva do texto e do discurso, a gramática define-se como relativamente autônoma. Pêcheux (1997, p. 159-161) parte do princípio de que “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 a constatação e a norma e que funcionam como a retomada do jogo”. É por meio dela, que se instaura a ilusão de transparência da linguagem e que o autor

define como o caráter material dos sentidos das palavras e dos enunciados. Assim,

[...] todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as que constituem precisamente o objeto da linguística. É pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma atividade cognitiva, que utilizaria ‘acidentalmente’ o sistema linguístico. (PÊCHEUX, 1997, p. 91)

A autonomia relativa da gramática referenda as reflexões propostas pelo autor em torno do sentido, sinalizando que ele não existe em uma relação transparente com a literalidade do significante. As palavras “mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem”, (PÊCHEUX, 1997, P. 160). A formação discursiva é determinante para os sentidos, pois determina a partir de uma posição, aquilo que o sujeito pode e deve dizer, ou o contrário.

Vale destacar que o sentido das palavras se constitui nas formações discursivas, segundo Pêcheux (1997, p. 161) “nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva”. Entretanto, as mesmas palavras adquirem sentidos diferentes e desencadeiam distintas redes parafrásticas na passagem de uma FD a outra. Acontece, também, que palavras distintas adquiram em determinada FD o mesmo sentido. Pêcheux (1997, p. 161) define o processo discursivo como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre os elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”

Os pontos de estabilização, inscritos em domínios de pensamento, fazem com que o sujeito se “reconheça” e reconheça o outro, produzindo o sujeito, construindo traços identitários. Nos textos, pelas palavras identificam-se sujeitos e discursos e constroem-se redes parafrásticas, pelas quais os discursos se inscrevem a domínios e memórias determinantes para o sentido, pelo interdiscurso, como o real exterior. Desse modo, o pré-construído abarca o sempre já-aí da interpretação ideológica que “fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’, sob a forma da ‘universalidade’ (o mundo das coisas)”, conforme Pêcheux (1997, p. 164).

Desse modo o pré-construído seria um funcionamento do interdiscurso e a articulação-sustentação seria o outro.

Os processos metafóricos inscrevem-se na ordem da simetria, do que se repete e coloca em um mesmo eixo duas memórias e a articulação-sustentação, funciona como metonímia, com a diferença que na articulação há a sintagmatização e no efeito de sustentação (discurso-transverso) não, nesse último ocorrem atravessamentos de discursos, desencadeados por enunciados que fazem ressoar discursos outros, constituindo identidades. Pêcheux (1997) articula a passagem entre a base linguística e os processos discursivos por meio de três etapas, as quais vão apagando a situação inicial e inscrevendo o processo na direção do interdiscurso. A primeira etapa compreende a passagem do linguístico para o objeto discursivo e permite reconhecer as paráfrases. Na segunda ocorre a relação entre a paráfrase e a sintaxe, dando início, por esse gesto, à descrição. A operação parafrástica instaura um novo procedimento analítico que é a metáfora (transferência) e por meio dela podemos observar os deslizamentos, as derivas, as quais dão visibilidade à historicidade e permitem a compreensão do trabalho da ideologia.

Orlandi (2001) define o discurso em sua materialidade simbólica como efeito de sentidos entre locutores e traz em si as marcas da articulação da língua com a história para significar. Nesse funcionamento, a linguística trabalha com formas abstratas e a Análise de Discurso, trabalha, com formas materiais (linguístico-históricas) que ocorrem no mundo, instaurando sentidos. O texto é a unidade de análise e a contrapartida do discurso. Não se fecha nele, mesmo, ao contrário, abre-se, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura por discursos aos quais se filia. No texto os processos de textualização do discurso se constitui sempre com “falhas”, com “defeitos”, tendo em vista que a relação da língua com a histórica não é transparente e nem perfeitamente articulada, tendo em vista que resulta de um jogo da língua sobre a própria língua, face sua inscrição na história. Assim, de acordo com Orlandi (2001), o equívoco é constitutivo da discursividade e inscreve a falha da língua na história.

Gramática e processos discursivos na constituição de efeitos de sentidos: análises

Propusemos discutir a gramática e o ensino na perspectiva do texto e do discurso e, diante de materialidades de diferentes domínios estabelecemos análises centradas em teorias que trabalham com a linguagem dividida funciona sob uma base linguística e processos discursivos, que funcionam – entre a língua – significantes – e a inscrição de sujeitos em formações discursivas, relacionadas a domínios de pensamento, pelos quais se constituem pontos de estabilização e possibilitam que o sujeito se reconheça e reconheça o outro e, também, o Outro ligado ao inconsciente. O corpus de análise constitui-se de duas materialidades a letra da música *Cálice*, composta por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, em 1973 e gravada e em 1978 e a capa da *Revista IstoÉ*, no. 2243, que circulou em 07 de novembro de 2012.

A letra da música *Cálice* foi gestada em 1973, em plena vigência da Ditadura Militar, que eclodiu em 1964, durante o governo João Goulart e se estendeu até 1986, quando José Sarney assumiu a presidência, tendo em vista a morte do candidato a presidente Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral Brasileiro. Segundo Homem (2009, p. 120), a música foi composta para o Show Phono 73, realizado em maio de 1973, e seria cantada por Chico Buarque e Gilberto Gil. O refrão *Pai, afasta de mim este cálice* ressoa da Paixão de Cristo, porque foi escrita na Sexta-Feira Santa. O jogo entre Cálice X cale-se, sinalizando para a censura e a ditadura militar foi a deixa aproveitada para exercer a resistência. Entretanto, no dia do show souberam que a música havia sido proibida, mesmo assim, teimaram em cantar e, então seus microfones foram silenciados. Homem (2009, p. 120) destaca que “a censura contou com a colaboração da própria gravadora que organizava o espetáculo e que operou a truculência”.

Em 1978, a música foi liberada e incluída em seu LP e os bispos que, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, haviam criticado o cerceamento da liberdade em toda a América Latina proibiram a execução da música em missas. Gilberto Gil, em depoimento, destaca que nem todas as metáforas que estruturam a letra da música foram intencionais. Muitas vezes nem eles sabiam o sentido pretendido. O verso *de muito gorda a porca já não anda* foi interpretado como uma crítica a Delfim Netto, que era ministro e gordo. No período da ditadura, a produção artística e literária foi bastante grande e os autores es-

forçavam-se para burlar a censura e praticar a resistência.

O refrão: *Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/De vinho tinto de sangue* estrutura-se gramaticalmente por um vocativo (pai) e por um predicado estruturado pelo *verbo afastar*, no imperativo afirmativo, 2ª. pessoa do singular. Essa estrutura possibilita compreender, até pela repetição, de que se trata de uma súplica.

Nessa direção, o texto se inscreveria apenas no discurso religioso e o sentido se legitimaria pela relação *Pai X cálice X de vinho tinto de sangue*. Mesmo assim, seria necessário buscar pela exterioridade, o discurso-outro, que funciona como pré-construído, “o que todo sabe” com vistas a interpretar/compreender quem seria o *Pai*, o que seria o *Cálice* e o sentido de *Vinho tinto de sangue*, podendo-se recuperar o ponto alto da celebração da Missa, quando o vinho transforma-se em sangue e o pão no corpo de Cristo. Entretanto, fica em suspenso o pedido de afastamento.

A segunda estrofe encaminha e continua sinalizando para a *Paixão de Cristo*, a Via sacra, em que ele “bebeu da bebida amarga” (teve sede e no lugar da água deram-lhe vinagre). Essa estrofe estrutura-se por questionamentos e constatações, pelo jogo da língua em que se poderia continuar pensando no discurso religioso em que Cristo, em sua agonia se mantém em silêncio. Engole a dor e expressa a inconformidade de ser o *filho da santa*. Essas possibilidades de sentidos assentam-se no questionamento *de que me vale ser filho da santa?* Esses efeitos de sentido, mesmo que homogêneos, não se sustentam apenas pela base linguística. Há necessidade de recuperar memórias e discursos em torno da vida de Jesus, da cena de seu Calvário e morte e, da identificação dos sentidos dados pelo ritual da Consagração.

Os sentidos da resistência podem ser interpretados por *melhor seria ser filho da outra/outra realidade menos morta/tanta mentira/tanta força bruta*. Apesar do estranhamento, a inscrição continua no discurso religioso. Mesmo assim, ressoam discursos em torno de *ser filho da outra*, que justificaria talvez, *a força bruta, a mentira e uma realidade menos morta*. Esses efeitos, entretanto, só são possíveis, pelos discursos que se atravessam e fazem com que o que não está dito signifique e fique sempre o a-dizer colado ao dizer. O sujeito, nessa segunda estrofe, não está marcado, mas pela direção dada desde o início do texto, seria Cristo.

Na terceira estrofe, predomina o jogo entre o predicativo *calado*, referente ao verbo acordar e o adjunto adverbial *na calada da noite/eu*

me dano. Lá está marcado o sujeito, pelo pronome do caso reto, eu, o qual, sem um referente anterior, continua indefinido. Ocorre o jogo entre calado/calada da noite e aparecem ações imputadas a esse *eu* (que-ro) *lançar um grito desumano*. A partir daí, não é mais possível sustentar a mesma leitura. Não se pode mais pensar na Sexta-Feira da Paixão, nem no ritual religioso. O eu ser escutado, mas é permeado pelo *silêncio me atordoia e atordoado/eu permaneço atento/prá qualquer momento ver emergir o monstro da lagoa*. Ocorre então, uma quebra total da leitura que vinha sendo realizada até então e isso sinaliza que o real da língua, não comporta o todo. É preciso retomar, construir redes parafrásticas, pensar nas condições de produção da letra da música, para então verificar quais são as outras possibilidades e efeitos possíveis, incluindo a urgência da construção da leitura em outra direção, apesar de as palavras continuarem a se inscrever no discurso religioso. Como se trata de criação, de arte, talvez o Cristo que o eu-lírico instaura não é o mesmo rememorado/comemorado pelos ritos da Igreja Católica. O Cristo que participa desse ritual talvez não seja o *filho da santa*.

Na quarta estrofe, assim como na terceira, os efeitos de sentidos encaminham para outra direção, mas a repetição de Cálice, como substantivo e não como verbo no imperativo, continua. Nas estrofes *De muito gorda a porca já não anda (Cálice!)/De muito usada a faca já não corta* é possível, pelo funcionamento da memória, verificar efeitos de sentidos de repetição das mesmas relações entre sistemas e sujeitos. O funcionamento da memória, como pré-construído, que sinaliza para a dificuldade de andar, quando a gordura toma conta. Outro efeito de sentido possível é o de um sistema ditatorial preso a artimanhas, a repetições, a desmandos. Vale destacar, entretanto, que essas aproximações só são possíveis porque as condições de produção dessa materialidade e o contexto sócio-histórico em que os sujeitos que a compuserem se inscrevem são conhecidas.

Ainda nessa quarta estrofe, o verso *Como é difícil, Pai, abrir a porta (Cálice!)* mescla o discurso religioso e o político, que ressoa como discurso transversal, por meio de atravessamentos entre o político e o religioso, sinalizando para o desejo da abertura, tendo em vista que o regime ditatorial se caracteriza por fechamentos e silenciamentos, no sentido dado por Orlandi (2002, p. 97) “como fato de linguagem” ou como um modo de impedir a manifestação verbal. Esse encaminhamento se sustenta no verso *Essa palavra presa na garganta/Esse pileque homérico no mundo/De que adianta ter boa vontade?/Mesmo calado o*

peito resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade. Juntando as três estrofes e aliando as condições de produção do período ditatorial ressoam efeitos de sentido de resistência, de denúncia, especialmente, de que não adianta apenas a boa vontade e de que o silenciamento atinge o ato de falar, mas não impede que os sujeitos pensem e se revoltam, permitindo que os intelectuais exercitem o poder, apesar de não possuírem a força bruta das armas. Eles possuem o discurso e isso lhes permite manifestar a indignação.

A quinta e última estrofe estrutura-se por possibilidades, que enfim, permitiriam “abrir a porta”, sinalizando para dois sentidos possíveis: a busca por um mundo novo sem sair do lugar ou sair do país, pois *Talvez o mundo não seja pequeno (Cale-se!)* e a esperança própria do discurso religioso. Há, também, a espera pela mudança da realidade adversa visibilizada pelo verso *Nem seja a vida um fato consumado (Cale-se!)*. O exercício da liberdade em *Quero inventar o meu próprio pecado (Cale-se!)* e por *Quero morrer do meu próprio veneno (Pai! Cale-se!)* encaminha para sentidos relacionados ao desejo de liberdade, da autonomia da/pela liberdade de pensamento, que ressoa no/pelo *Quero perder de vez tua cabeça! (Cale-se!)* e *Minha cabeça perder teu juízo. (Cale-se!)*. Ressoa, igualmente a denúncia em *Quero cheirar fumaça de óleo diesel (Cale-se!)*. *Me embriagar até que alguém me esqueça (Cale-se!)*, mostrando as formas de opressão.

Vale destacar que entre as estrofes o refrão *Pai, afasta de mim este cálice* é repetido. Na quinta estrofe, quando o sujeito parece mesmo disposto a denunciar e a exercer a liberdade, retumba/faz barulho o verbo CALE-SE, referindo-se à 3ª. pessoa, não é mais uma súplica, é uma ordem, talvez ressoe para finalizar a situação de opressão, mudando o rumo, usando a cabeça, pois ela funciona, apesar do silenciamento, decorrente da censura, vigente no período ditatorial. Pela análise na perspectiva do texto e do discurso, é possível inscrever o texto, como unidade de análise em dois domínios discursivos, o do religioso e o da política. A oposição entre CÁLICE e CALE-SE instaura, pelo substantivo, a cena religiosa da consagração presente no ritual da Missa, da Igreja Católica, de confissão romana, e faz com que no texto, o Pai signifique como Deus, e aquele que implora seja interpretado como o filho de Deus.

As redes parafrásticas que encaminham para essa primeira leitura instauram-se, igualmente pela expressão “de que adianta ser filho da santa”, ressoando como discurso transversal, a via-sacra e o sofrimento,

quando Jesus implora ao Pai. Pelo verbo CALE-SE ressoa o período ditatorial e, neles/por eles, as mortes na calada da noite, a tortura, o regime que engorda cada vez mais e emperra. Nesse segundo funcionamento, o pai não é mais Deus, mas o militar, o responsável pelo regime e aquele que é torturado, que “é filho da santa”, significando é brasileiro, não consegue nenhuma vantagem.

No que tange às formações discursivas (FD's), que representam na linguagem a ideologia, é possível identificar duas formações discursivas, a dos opressores e nela se inscrevem Deus e os Militares, que ficando no mesmo eixo e, na FD dos oprimidos inscrevem-se Jesus e os cidadãos que sofrem com a ditadura, com a censura e com a tortura. É importante destacar que essa inscrição não se fecha, pois os sujeitos que praticam a linguagem podem inscrever esses sujeitos em outras FD's, do que resultaria sentidos outros.

A segunda materialidade, que nos propusemos analisar, contrapondo o real da língua e o real da história é a capa da *Revista IstoÉ*, que circulou em novembro de 2012, logo após as eleições municipais, no Brasil. As condições de produção dessa materialidade apontam para a transformação do cenário político brasileiro, dado pela palavra renovação, tendo em vista que líderes políticos tradicionais perderam lugar para candidatos mais jovens. Entre os que perderam posição estão José Serra e os líderes do PT, julgados pelos crimes do mensalão.



<http://www.istoe.com.br/revista/edicoesAnterioresBusca.htm?vMes=11&vAno=2012>

A capa da *Revista IstoÉ*, edição 22430, de 07 de novembro de 2012, é um texto e encaminha para discursos, que podem ser o político, o do feminismo, o da renovação na política. O discurso em que se ins-

creve esse texto vai depender dos sujeitos que o estão lendo/interpretando. O que não se pode perder de vista é o enunciado *O novo PT*, em destaque, e que estrutura a materialidade juntamente como as imagens, que temos analisado como enunciados-imagem, considerando que elas se constituem como espaços interdiscursivos e significam porque nelas/por elas ressoam memórias e outros discursos.

A não-desconsideração do enunciado O NOVO PT inscreve-se no real da língua, definido por Milner (1987), por Pêcheux (2002) e por Pêcheux e Gadet (2011), como impossível, já que a língua é sempre o não-todo. Considerando-se as regularidades da gramática, que precisam/devem estruturar o ensino da língua e fazer parte do fazer escolar, é importante destacar que não se trata de qualquer PT que seja novo, mas do PT, determinado pelo artigo definido “O”, pelo que se entende que ele é conhecido e pelo adjetivo NOVO, sinalizando que esse não é o mesmo PT de Lula, nem de José Dirceu, é o PT que surge após as eleições municipais de 2012. Isso tudo está na base do dizível e é da ordem da gramática, do real da língua, que se caracteriza por regularidades, normas e por redes parafrásticas.

Há que se conjugar, junto a esse enunciado, as imagens (como enunciados) e se tem sujeitos que “pintam” um cenário e, nesse cenário, estão sujeitos jovens e novos na política. Trata-se de duas mulheres e dois homens, a mulher de vermelho, que sabemos ser a presidente Dilma, justamente pelo uso do vermelho, faz com que ressoem sentidos em torno de lideranças do PT, que é vermelho. Ela é, então, uma nova liderança, pois faz parte do PT que é novo. A outra figura feminina é Gleisi Hoffmann, ministra chefe da Casa Civil, e os dois sujeitos masculinos são, respectivamente, Fernando Haddad, eleito prefeito de São Paulo e Alexandre Padilha, Ministro da Saúde e candidato em potencial para o governo de São Paulo em 2014.

A estrutura sinaliza, se tomarmos a literalidade, para O Novo PT, sendo que o novo se configura por esses quatro sujeitos: Dilma, Gleisi, Haddad e Padilha. Na perspectiva do texto e do discurso, entretanto, os sentidos vão depender da formação discursiva predominante. Nesse sentido, se nos centrarmos na questão do poder exercido por uma mulher, os sentidos que ressoam são o do feminino, dos discursos em torno das mulheres que assumem o poder. Mas se o inscrevermos no discurso da renovação, há possibilidade de inscrever o discurso em formações discursivas pelas quais ressoam os sentidos ideológicos do partido, desde a sua criação, perpassando as transformações sofridas ao longo do tem-

po, a fase dos posicionamentos fortes e de resistência, em que a meta era lutar contra a recessão, militar nos sindicatos e, depois, com a eleição de Lula, caracterizando-se mais pela conciliação. Poderíamos, igualmente, inscrevê-lo no discurso da renovação, mas encaminhando a renovação para a importância de novos nomes, novas lideranças. O Novo PT, poderia inscrever-se, ainda, na rejeição aos crimes do mensalão, buscando apagar determinadas filiações e instaurar outras.

Nessas possibilidades se tem o real da língua, que não se concretiza e o real da história, que instaura, por posicionamentos ideológicos, a contradição, a falha e a falta. As leituras, então, podem sempre ser outras.

Efeitos de fechamento e de conclusão

Apresentamos, por meio dos pesquisadores que se dedicam ao ensino da gramática, críticas ao ensino centrado em nomenclaturas e que se distanciam da língua em uso, da língua em funcionamento, da gramática como vivência da linguagem. Para efeito de fechamento e de constatação, observamos que Moura Neves trabalha com a gramática e a aborda como disciplina e também como o lugar das regularidades, especialmente em suas obras mais recentes. Mesmo assim, não deixa de questionar a gramática a ser ensinada na escola e a necessidade de no ensino da gramática promover a reflexão sobre a língua, destacando em seus textos, que na escola, muitas vezes o aluno desaprende a refletir sobre o fenômeno da língua.

Ainda em relação a Moura Neves, a pesquisadora em torno do ensino da gramática, vale ressaltar a pesquisa de campo: ela mostra que, por meio de pesquisas junto aos professores, busca subsídios para verificar que ensino de gramática é praticado na escola. Diante disso, podemos destacar que o seu discurso se legitima pela pesquisa e pelo rigor científico. Destacamos, também, a prática pedagógica defendida pela professora centrada na vivência da linguagem, em que dá visibilidade às várias manifestações linguísticas, desde a literatura até as tiras e os quadrinhos, destacando, igualmente, as manifestações culturais, que se estruturam não só pela norma culta, mas pelos falares populares e mais distensos.

Travaglia, assim, como Moura Neves, destaca o ensino da gramática como plural, isto é, centrado na reflexão em torno da língua e com distanciamentos consideráveis em relação a nomenclaturas e regras, as quais, segundo ele, são produtivas e interessam aos analistas da língua

e não aos usuários, aos quais faz sentido a competência comunicativa. Esses dois gramáticos, apesar de proporem a gramática em uso e a reflexão em torno da língua, praticam-na em seu real, isto é, significam-na como possibilidade de dar conta dos sentidos, dos textos e dos discursos, considerando a língua em seu interior.

Luiz Francisco Dias pensa a gramática, menos como ensino e mais como disciplina. Mas porque se inscreve na semântica, vê os fatos de linguagem como acontecimentos e a exterioridade como possibilidade de inscrever um mesmo enunciado em domínios discursivos distintos, defendendo não somente a articulação entre palavras, mas também, entre ideias. Outra característica do pesquisador da gramática é o seu debruçar sobre a gramática como ciência, buscando saber da evolução delas, de suas inovações e transformações.

O nosso objetivo, neste trabalho, foi mostrar a produtividade de um ensino de gramática, que priorize a língua e os efeitos de sentido (definidos por Pêcheux (1997, p. 160) como evidências de que as palavras dizem o que realmente querem dizer), por meio de injunções do histórico e do social. Essas evidências, entretanto, se desfazem diante do real da língua e do real da história, tendo em vista que a língua em seu real sinaliza para o impossível, para a falta, para a falha e para o equívoco. Quanto ao real da história, destacamos os deslocamentos e as faltas determinantes na prática da contradição.

As materialidades analisadas nos permitem destacar que os sentidos não prescindem da gramática e que se deve no ensino da gramática refletir em torno da língua e das possibilidades dadas pelas regras, que ao mesmo tempo que restringem, falham. Em relação à letra da música *Cálice*, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil, vale salientar a sua inscrição no domínio do discurso religioso e no discurso político pelo funcionamento do interdiscurso, como pré-construído e como discurso transversal, pelas quais um discurso significado como “já-lá” ou se atravessa e possibilita a construção de redes parafrásticas, que legitimam inscrições, filiações e sentidos. No que tange à canção *Cálice*, destacamos a impossibilidade de chegar a dois domínios e aos efeitos de sentidos destacados, somente pelo funcionamento da língua como base linguística, mesmo incluindo o cultural e o social. Sem a língua na história, é bem mais difícil. Valem as mesmas reflexões para a segunda materialidade, ainda mais, que se estrutura por imagens.

ABSTRACT

The reflection on the grammar teaching and the text and discourse perspective requires that the idiom and language student be theoretically positioned place these components on the same axis, taking them as process. These positions require a language conception that takes into account not only the regularities that work with the grammar, but also its historical and social functioning and move the sense of grammaticality. The immediate consequence of this is the concept of structured language for two “reals”: the language and history. The first denies the univocity and highlights the language regularities as a way of introducing evidence of homogeneity, and the second covers the impossibility of language be constituted as a totality, setting up the contradiction that affects the materiality in its discursive functioning. We seek from that affiliation, analyze materialities of different areas, in order to defend the grammar teaching, the language that prioritizes the sense effects, constituted by the historical and social injunctions. We hold our positions on the assumption that within the grammar and its regularities, breaks the misconception, indicating that there is, in the language, spaces for incompleteness, for the impossible, and for opacity. The theoretical fundamentals come from scholars of grammar and teaching and also discourse analysts, centered Pecheux, Milner, Gadet and Orlandi.

KEYWORDS: Speech, language, grammar and teaching; effects of senses.

REFERÊNCIAS

DIAS, Luiz Francisco. Problemas e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. SARAVAIVA, Maria Elisabeth Fonseca, MARINHO, Janice H (orgs). Belo Horizonte: Poslin, 2005.

_____. Gramática e Dicionários. In: GUIMARÃES, Eduardo, ZOPPI-FONTANA, Mónica. *A palavra e a frase: Gramática e Dicionário, Fonologia e Fonética*,

- Morfologia e Sintaxe, Semântica e Pragmática, Lexicologia e Lexicografia. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.
- GADET, Françoise e PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Trad. Bethania Mariani e Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- HOMEM, Wagner. *História de canções: Chico Buarque*. São Paulo, Leya, 2009.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Ângela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MITTMANN, Solange. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? In: CAZARIN, Ercília, RASIA, Gesualda dos Santos. *Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Portuguesa*. Ijuí/RS: Editora UNIJUI, 2007.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. 5ª. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.
- _____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formação e circulação do sentido*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 5ª. Ed. Campinas/SP: editora da Unicamp, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. De Eni Orlandi ET AL. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. e GADET, Françoise. *A língua inatingível*. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccionalli Orlandi*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

Data de recebimento: 30 de novembro 2012

Data de aprovação: 12 de dezembro de 2012