



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LÍNGUA
PORTUGUESA**

RENATA DO NASCIMENTO BIZÊRA

**O JOGO IMAGINÁRIO DA REPRESENTAÇÃO DOS
SUJEITOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM GRAMÁTICAS E MANUAIS DO 1º E
2º PERÍODO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA
(1880-1930)**

CAMPINA GRANDE – PB

2018

RENATA DO NASCIMENTO BIZÊRA

**O JOGO IMAGINÁRIO DA REPRESENTAÇÃO DOS
SUJEITOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA EM GRAMÁTICAS E MANUAIS DO 1º E
2º PERÍODO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA (1880-
1930)**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do Curso.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias.

CAMPINA GRANDE – PB

2018

B625j Bizêrra, Renata do Nascimento.

O jogo imaginário da representação dos sujeitos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em gramáticas e manuais do 1º e 2º período de gramatização brasileira (1880-1930) / Renata do Nascimento Bizêrra. – Campina Grande, 2018.

65 f. : il.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Washington Silva de Farias".

Referências.

1. Língua. 2. Jogo imaginário. 3. Discurso. 4. Gramatização. I. Farias, Washington Silva de. II. Título.

CDU 81'42(043)

RENATA DO NASCIMENTO BIZÊRRRA

O JOGO IMAGINÁRIO DA REPRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA EM
GRAMÁTICAS E MANUAIS DO 1º E 2º PERÍODO DE
GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA
(1880-1930)

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Letras –
Língua Portuguesa da Universidade
Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 24 de dezembro de 2018

Banca Examinadora:

Washington S. de Farias

Prof. Dr. Washington Silva de Farias – Orientador - UFCG

Manassés Moraes Xavier

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier – UFCG

CAMPINA GRANDE - PB

2018

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me sustentar em todos os momentos, me dando sabedoria, coragem e fé para seguir o meu caminho.

À minha **família**, que tanto me incentivou e me apoiou, especialmente, os meus pais, **José e Antônia Maria**, exemplos de resistência, que tudo fizeram por mim e abdicaram de alguns sonhos para que o meu se tornasse realidade.

A **Washington**, meu orientador, que com excelência, entusiasmo e muita paciência me apresentou o campo da Análise de Discurso, confiou em mim e trilhou comigo esses três anos de pesquisa científica, no PIBIC e na monografia.

A **Manassés**, pelo incentivo, por suas contribuições durante a elaboração desta monografia e por aceitar, de prontidão, o meu convite para ser examinador da minha pesquisa.

Aos professores, funcionários e coordenadores da **UAL**, por todo o conhecimento partilhado e apoio durante a minha graduação.

Às amigas que a graduação me trouxe, especialmente, **Jailda, Mirela, Hingrid, Rayana, Iara, Vanessa e Ranneide**, pelos sorrisos, brincadeiras, incentivo e saberes vivenciados.

RESUMO

Resumo: Esta monografia se inscreve no campo teórico da Análise de Discurso pecheutiana, investigando o jogo imaginário da relação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem no discurso de gramáticas e manuais de ensino de língua portuguesa no 1º e 2º período de gramatização brasileira (1880 a 1930). Objetivamos, de modo geral, analisar o jogo imaginário no discurso de gramáticas do 1º e 2º período de gramatização brasileira para compreender os efeitos de sentido produzidos. De modo mais específico foi nosso intento: a) compreender, através dos modos de enunciação de gramáticas e manuais de português, quais imagens são produzidas para o professor e para o aluno; b) discutir, a partir desse jogo de imagens, a relação dos sujeitos (professor e aluno) com o objeto de ensino e aprendizagem (língua portuguesa). O *corpus* da pesquisa foi constituído por um conjunto de gramáticas e manuais de português de quatro autores, divididos em dois grupos: do 1º período de gramatização, tem-se a Grammatica Portugueza Curso Medio e a Grammatica Portugueza Curso Elementar, de João Ribeiro, e Lições de Portuguez e Chave da Lingua, de Othoniel Motta. Já do 2º período, a Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza e a Grammatica Elementar da Lingua Portugueza, de Said Ali, e os manuais O Idioma Nacional, volume II e volume I, de Antenor Nascentes. Foi analisado o corpo das obras selecionadas, observando a constituição das imagens dos sujeitos, bem como, os movimentos de interpretação em cada período. Dentre os pressupostos teóricos, destacamos Auroux (1992), Guimarães (1996), Orlandi (2009), Leite (2007), GIACOMELLI (2007), que possibilitaram uma reflexão sobre conceitos relacionados aos instrumentos linguísticos e didáticos; Orlandi (1999) e Pêcheux (2010), que viabilizaram o entendimento de conceitos da análise de discurso de orientação francesa e brasileira; Casto (1995) e Scótollo (2010), que possibilitaram a investigação sobre o discurso pedagógico; Pêcheux (2010), Osakabe (1979), Cardoso (2005) e Orlandi (1998, 1983), que embasaram o estudo sobre as formações imaginárias. A partir da análise, verificamos que o discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos, no período analisado, se constitui de filiações discursivas prescritivas e pedagógicas que se davam em meio a um momento histórico de afirmação da identidade linguística do brasileiro. Também foi verificado que o jogo imaginário dos sujeitos oscilava entre uma imagem do gramático como cientista da linguagem e, em alguns momentos, ocupando a posição de professor; entre o professor como possuidor do saber linguístico e o professor apagado no processo de ensino-aprendizagem; entre o aluno apenas como um receptáculo do conhecimento e o aluno capaz de contribuir com o aprendizado da língua através da interação em sala. Considerando seus resultados, a pesquisa contribui para uma melhor compreensão do jogo imaginário dos sujeitos no discurso sobre a língua e seu ensino no Brasil.

Palavras-chave: Língua. Jogo imaginário. Discurso. Gramatização.

ABSTRACT

Abstract: This monograph is inserted in the theoretical field of Pecheutean Discourse Analysis, investigating the imaginary game of the relationship of the subjects of the teaching-learning process in the discourse of grammar and manuals of teaching of Portuguese language in the 1st and 2nd period of Brazilian grammatization (1880 to 1930). We aim, in general, to analyze the imaginary game in the grammar discourse of the 1st and 2nd period of Brazilian grammar to understand the sense effects produced. More specifically, it was our intention to: a) understand, through the modes of enunciation of grammars and Portuguese manuals, which images are produced for the teacher and for the student; b) discuss, from this game of images, the relationship of the subjects (teacher and student) to the object of teaching and learning (Portuguese language). The corpus of the research consisted of a set of grammars and Portuguese manuals of four authors, divided into two groups: from the first grammatical period, *Grammatica Portugueza Curso Medio* and *Grammatica Portugueza Curso Elementar*, by João Ribeiro, and *Lições de Portuguez* and *Chave da Lingua*, by Othoniel Motta. Already from the second period, *Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza* and *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, by Said Ali, and the manuals *O Idioma Nacional*, volume II and volume I, by Antenor Nascentes. It was analyzed the body of the selected works, observing the constitution of the images of the subjects, as well as the movements of interpretation in each period. Among the theoretical assumptions, we highlight Auroux (1992), Guimarães (1996), Orlandi (2009), Leite (2007), GIACOMELLI (2007), which enabled a reflection on concepts related to linguistic and didactic instruments; Orlandi (1999) and Pêcheux (2010), who made possible the understanding of French and Brazilian discourse analysis concepts; Castro (1995) and Scótolto (2010), that made possible the investigation on the pedagogical discourse; Pêcheux (2010), Osakabe (1979), Cardoso (2005) and Orlandi (1998, 1983), who based the study on imaginary formations. From the analysis, we verified that the discourse of the linguistic and didactic instruments, in the analyzed period, is constituted of prescriptive and pedagogical discursive affiliations that occurred in the middle of a historical moment of affirmation of the linguistic identity of the Brazilian. It was also verified that the imaginary game of the subjects oscillated between an image of the grammarian as scientist of the language and, at times, occupying the position of teacher between the teacher as possessor of linguistic knowledge and the teacher erased in the teaching-learning process; between the student only as a receptacle of knowledge and the student capable of contributing to language learning through classroom interaction. Considering their results, the research contributes to a better understanding of the imaginary game of the subjects in the discourse on the language and its teaching in Brazil.

Keywords: Language. Imaginary game. Discourse. Grammatization.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONCEITOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DOS MANUAIS DE LÍNGUA	14
2.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS E DIDÁTICOS	14
2.2	CONCEPÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO	19
2.3	O DISCURSO PEDAGÓGICO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER LINGÜÍSTICO	22
2.4	AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	26
3	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	33
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	33
3.2	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	34
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	36
4	JOGO IMAGINÁRIO DOS SUJEITOS NO 1º E 2º PERÍODO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA: UM CAMINHO ENTRE A PRESCRIÇÃO E A DIDATIZAÇÃO DA LÍNGUA	40
4.1	JOÃO RIBEIRO (1880-1900)	40
4.2	OTHONIEL MOTTA (1900-1920)	46
4.3	SAID ALI (1921-1923)	49
4.4	ANTENOR NASCENTES (1924-1930)	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos sobre ensino de Língua Portuguesa. Contudo, sob um olhar diferente das pesquisas convencionais, pois investiga a constituição do jogo imaginário dos sujeitos (professor e aluno) no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ou seja, quais são as imagens construídas para os lugares discursivos dos sujeitos professor e aluno no discurso de gramáticas do 1º e 2º período de gramatização brasileira (1880-1930).

O processo de gramatização é de extrema importância, por caracterizar-se como um percurso de afirmação da identidade de uma língua e de seus falantes. Ele é definido, segundo Auroux (1992), como sendo um movimento de intensa produção de descrição e instrumentalização de uma língua pelos próprios sujeitos pertencentes ao país e falantes dessa língua, no qual são produzidos instrumentos linguísticos e didáticos para o ensino e aprendizagem da língua. No Brasil, esse processo foi dividido por Guimarães (1996) em quatro períodos. O primeiro, iria de 1500 até a metade do século XIX; o segundo período, iria da segunda metade do séc. XIX até fins dos anos 1930; o terceiro, iria do final dos anos 30 até meados de 1960; e o quarto período vai de meados de 1960 até hoje. Desses períodos, abordamos, apenas, os dois primeiros, nos quais se observa, no discurso de gramáticas e manuais (instrumentos linguísticos e didáticos), um início de afirmação da Língua Portuguesa falada no Brasil como sendo diferente do português de Portugal.

Entende-se por instrumentos linguísticos e didáticos (ILDs) um conjunto de textos (antologias, dicionários, manuais, gramáticas, etc.) que se referem, diretamente, à língua, seja propondo ensinamentos, seja expressando como se deve ensinar a língua. Leite (2007) aponta que, ao longo do tempo, as gramáticas vão ganhando um caráter mais prescritivo, ao descrever e apresentar a forma aceitável de usar a Língua Portuguesa, a qual deve ser ensinada na escola. Nos dois períodos de gramatização de que foram selecionados os recortes, podem ser verificadas as filiações discursivas, movimentos de sentido que permeiam as obras e questões políticas sobre o ensino da língua

Tendo em vista esses conceitos, o presente estudo visa entender o jogo imaginário dos interlocutores em gramáticas do 1º e 2º período de gramatização brasileira (1880-1930). Nesse sentido, o tema da pesquisa é o *discurso pedagógico sobre a língua*, constituído de textos produzidos por estudiosos dessa área. O discurso pedagógico é um regularizador de práticas de ensino, como também responsável por apresentar o que se deve, ou não, e como dizer na prática de sala de aula. Sendo assim, o discurso pedagógico dos ILDs, contemplados nesta pesquisa, além de produzir um saber científico sobre a língua, norteia as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Ao analisar, discursivamente, os ILDs, situamos nossa pesquisa no quadro teórico da Análise de Discurso (AD), de orientação francesa (Michel Pêcheux) e brasileira (Eni Orlandi), que se preocupa em estudar a linguagem através do discurso, relacionando-o a seu contexto histórico, político e ideológico. Segundo Orlandi (1999, p. 17), “discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre a língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. Por conseguinte, analisando um discurso, pode-se observar diversas relações hierarquizadas, processos históricos e efeitos de sentido da língua.

Além disso, essa investigação surgiu a partir do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), no qual analisamos “O saber sobre a Língua na produção científica e didática brasileira: formas e filiações” no 1º e 2º período de Gramatização Brasileira (1880-1930).

Portanto, a questão que norteia este trabalho é quais efeitos de sentido são produzidos na representação dos interlocutores no discurso das gramáticas do 1º e 2º período de gramatização da língua (1880-1930)? Dessa questão se originam outras duas: Como as imagens das posições dos sujeitos professor e aluno são representadas nesse discurso? Essas representações se fazem homogeneamente nas gramáticas do mesmo período histórico?

Sendo assim, objetivamos, de modo geral, analisar o jogo imaginário que constitui as posições do professor e do aluno no discurso de gramáticas do 1º e 2º período de gramatização brasileira para compreender os efeitos de sentido produzidos. De modo mais específico: a) compreender, através dos

modos de enunciação, quais imagens são produzidas para o professor e para o aluno; b) discutir, a partir desse jogo de imagens, a relação dos sujeitos (professor e aluno) com o objeto de ensino e aprendizagem (Língua Portuguesa). O *corpus* é constituído por quatro conjuntos de gramáticas e manuais escritos por autores renomados nos períodos de análise. Do 1º período de gramatização, tem-se: *Grammatica Portugueza Curso Medio* e *Grammatica Portugueza Curso Elementar* de João Ribeiro, *Lições de Portuguez* e *Chave da Lingua* de Othoniel Motta. Já do 2º período: *Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza* e *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza* de Said Ali e os manuais *O Idioma Nacional*, volume II e volume I de Antenor Nascentes. Foram selecionados recortes do corpo das obras (lições, exercícios, notas, observações). Neles, foram identificados os modos de enunciação que, por sua vez, revelam o jogo imaginário dos sujeitos.

Com esse estudo se pretende fornecer uma visão mais ampla das determinações históricas e discursivas que têm regulado, simbolicamente, a imagem desses interlocutores a partir do discurso de gramáticas e manuais ao longo da história.

Atendendo aos objetivos propostos, esta monografia apresenta no primeiro capítulo, da fundamentação teórica, as seguintes seções:

– Na 1ª seção, intitulada “Contexto de produção dos instrumentos linguísticos e didáticos”, discorreremos acerca de conceitos fundamentais relacionados aos instrumentos linguísticos e didáticos, que são gramatização, manualização e disciplinarização (AUROUX, 1992; GUIMARÃES, ORLANDI, 1996; LEITE, 20007; e GUIMARÃES, 2004). Esses conceitos se referem a processos históricos necessários de formulação e constituição dos instrumentos linguísticos e didáticos.

– Na 2ª seção, por título “Concepções da Análise de Discurso”, tecemos considerações sobre o quadro teórico desta monografia, a análise de discurso de orientação francesa e brasileira (PÊCHEUX, 2010; ORLANDI, 1999). Apresentamos os principais conceitos, que envolvem, diretamente, a análise dos dados, norteando esse processo.

– Na 3ª seção, chamada "O discurso pedagógico e a recontextualização do saber linguístico" – discutimos o discurso pedagógico, o qual norteia a produção de conhecimento sobre a língua e seu ensino (CASTRO, 1995; SCÓTOLO, 2010), pois como foi verificado na análise, as gramáticas retextualizam esse discurso.

– Na 4ª seção, "As formações imaginárias", refletimos sobre o conceito chave para esta pesquisa – Formações imaginárias. Isso acontece, porque, o jogo imaginário das relações entre os interlocutores e a língua se dá através das formações imaginárias (PÊCHEUX, 2010; OSAKABE, 1979; CARDOSO, 2005; ORLANDI, 1998, 1983). Além disso, será discutido como esse conceito de formações imaginárias influenciou em vários tipos de análise discursiva, tais como, o discurso político, discurso e ensino, discurso pedagógico.

Os resultados que concernem ao jogo imaginário da relação entre professor, aluno e objeto de ensino-aprendizagem (língua), colaboram para uma reflexão do lugar imaginário que os sujeitos se atribuem no discurso das gramáticas, o que nos faz refletir sobre o ensino de língua hoje em dia, os efeitos de sentido provocados pelas imagens que são projetadas para o professor e aluno hoje nas gramáticas, bem como, a autonomia do professor e do aluno necessária no processo de ensino de Língua Portuguesa.

Há algumas pesquisas na área da análise do discurso de gramáticas, porém, não se vem estudando o jogo imaginário da relação do professor, aluno e língua no período de gramatização brasileira. Portanto, esta pesquisa apresenta uma importante contribuição em diferentes campos e domínios. Inicialmente, no campo da História dos Livros e Impressos no Brasil, e, sobretudo, no domínio da História dos Instrumentos Linguísticos e Didáticos da Língua Portuguesa, na medida em que discute o jogo imaginário dos interlocutores no discurso de gramáticas do 1º e 2º período de gramatização brasileira.

A pesquisa poderá ainda fornecer elementos para a reflexão sobre a identidade histórica da área científica da Linguagem e da Língua Portuguesa, do domínio escolar do ensino-aprendizagem de língua materna, ao refletir as imagens dos lugares discursivos dos sujeitos professor, aluno e sua relação

com o objeto (Língua Portuguesa). Dessa forma, se pode reinterpretar, cientificamente, o presente, não através do senso comum. A pesquisa também poderá fornecer elementos para que o professor reflita sobre as posições que a gramática indica para ele e se relacione com esse conhecimento, exercendo sua própria autonomia, como também, para uma reflexão sobre sua própria identidade constituída na sua relação com a imagem do aluno, levantando a possibilidade de que ele possa rever suas práticas.

Para tanto, é preciso refletir sobre conceitos inerentes ao estudo discursivo dos instrumentos linguísticos e didáticos, nos quais, pode-se verificar o jogo imaginário da relação dos sujeitos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Esses conceitos estão dispostos no capítulo 2 desta pesquisa.

2 CONCEITOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DOS MANUAIS DE LÍNGUA

Este capítulo tem o objetivo de trazer uma reflexão teórica acerca de conceitos que fazem parte do jogo imaginário dos sujeitos de ensino-aprendizagem da língua presente no discurso de gramáticas de 1880-1930. O capítulo está organizado com a seguinte disposição: Contexto de produção dos instrumentos linguísticos e didáticos, mostrando alguns conceitos fundamentais ao estudo dos ILDs no período de gramatização brasileira; Concepções da Análise de Discurso, discutindo conceitos da Análise de discurso de Pêcheux e Orlandi inerentes à pesquisa; O discurso pedagógico e a recontextualização do saber linguístico, refletindo sobre o discurso pedagógico presente nos ILDs; e As formações imaginárias, discorrendo sobre a construção de imagens nos discursos.

2.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DIDÁTICOS

Toda língua passa por processos históricos de memória que produzem sentidos diversos. Após a independência do Brasil, o país passou por um processo de historicização da língua, que Orlandi (2009) denomina **descolonização linguística**. Nesse processo, começou-se a reconhecer uma distinção entre a “língua portuguesa”, que sofre influência direta dos processos de memória de Portugal e a “língua portuguesa do Brasil”, com os processos de memória do próprio país. Esse processo de descolonização linguística contribuiu fortemente para a gramatização da língua portuguesa do Brasil (ORLANDI, 2009).

Por gramatização, entendemos “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” (AUROUX, 1992, p. 65). Segundo o autor, uma língua é gramatizada quando é possível aprendê-la, conhecê-la através dos instrumentos linguísticos disponíveis. Aqui

no Brasil, a gramatização, conforme apontam Guimarães e Orlandi (1996), não foi um período de discussões apenas teóricas e discursivas, mas de discussões militantes e políticas de afirmação da nacionalidade da língua do Brasil, reconhecendo a existência de algumas variantes que eram desconsideradas outrora no processo de ensino e aprendizagem do português, distinguindo a língua de Portugal da Brasileira.

Segundo Guimarães e Orlandi (1996), o processo de gramatização no Brasil teve quatro períodos históricos. O primeiro período iria da “descoberta” do Brasil em 1500 até a metade do século XIX. Segundo o autor, em algum momento, nesse período, passou-se a ter discussões entre escritores brasileiros e portugueses acerca de construções linguísticas consideradas aceitáveis ou não. Nesse período não havia ainda estudos da Língua Portuguesa feitos no Brasil, o movimento de ideias no país sofria influências de Portugal e de outros países, se abrindo, assim, a outras filiações teóricas. Em meados do séc. XIX, inicia-se um movimento de mudança na produção de conhecimentos da língua: o segundo período de gramatização.

O segundo período iria da segunda metade do século XIX até fins dos anos 30. Esse período é marcado pela publicação das gramáticas produzidas por brasileiros, como por exemplo, a *Gramática Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, em 1881. Essas produções correspondiam a um distanciamento da influência direta de Portugal, ao começar a refletir sobre algumas diferenças do português falado no Brasil em relação ao português europeu, pois se começou a observar, por exemplo, alguns vocábulos de diversos povos na Língua Portuguesa. As gramáticas, de modo geral, buscavam atender ao novo programa de Português para os exames preparatórios elaborado por Fausto Barreto, em 1887 (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p. 129).

O terceiro período, que vai do final dos anos 30 até meados da década de 1960, iniciou-se pela fundação da Faculdade de Letras, um espaço onde passariam a ser feitas as pesquisas sobre a linguagem. Este foi, portanto, um período marcado pela produção intensa de um saber científico no Brasil. Nesse mesmo período, Mattoso lançou a primeira gramática descritiva científica feita no Brasil: *Estrutura da Língua Portuguesa*. Outro marco importante desse

terceiro período, em 1958, foi a elaboração da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), pelo Ministério da Educação.

O quarto período, que vai de meados de 1960 até hoje, teve seu marco inicial quando, em 1965, a Linguística passou a fazer parte de todos os cursos de graduação em Letras e houve a implantação dos cursos de Pós-graduação em Linguística. Esse período é marcado pela diversificação das abordagens teóricas no desenvolvimento de trabalhos em: estruturalismo ou gerativismo, semântica, sociolinguística, linguística histórica, análise de discurso, pragmática.

No processo de gramatização no Brasil, conforme Orlandi (2009), os escritores brasileiros assumem a autoridade de definir e apresentar a Língua Portuguesa do Brasil, com suas características próprias. Logo, através de seu conhecimento e ensino, tem-se a legitimação da língua brasileira. Portanto, os instrumentos linguísticos e didáticos são lugares onde fica explícita essa legitimação da língua do Brasil.

Entretanto, Guimarães e Orlandi (1996) denotam duas questões pertinentes ao processo de gramatização, que podem ser constatadas em ILDs. A primeira, diz respeito a uma especificação do português brasileiro em relação ao de Portugal, marcada pelo estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1958, estabelecendo uma unificação terminológica para as gramáticas do Brasil e a inserção, como exemplos, de autores brasileiros e contemporâneos. A segunda questão corresponde à persistência do classicismo, purismo, sendo considerado o uso adequado do português ou o uso geral das pessoas, a linguagem da classe dominante, dos escritores e doutores. Desse modo:

No período de gramatização, a partir de 1880, podemos observar um debate muito particular, entre o purismo e o específico do Brasil, que constitui duas temporalidades distintas, cada uma delas configura um passado e projeta um futuro. (GUIMARÃES, 2004, p. 43)

O processo de gramatização, de acordo com o autor supracitado, possuía esse caráter contraditório, já que ao mesmo tempo em que

diferenciava o português brasileiro do português de Portugal, prescrevia um uso adequado do português no Brasil.

De modo geral, esse processo acontece com a influência de dois fenômenos: a manualização e a disciplinarização. Desse modo, é necessário levar em consideração esses conceitos, uma vez que o saber científico sobre a língua é organizado nas disciplinas científicas – pelo processo de disciplinarização – que são dispostas nos manuais de língua (ILDs) – pelo processo de manualização.

A disciplinarização, conforme nos aponta Guimarães (2004), envolve três aspectos importantes: (a) as instituições nas quais o conhecimento é produzido, (b) os acontecimentos ocorridos nessas instituições e, (c) os instrumentos que resultam dessa produção de conhecimento, podendo cada aspecto gerar uma análise diferente. Contudo, em nossa pesquisa, nos detemos apenas no terceiro da disciplinarização, que diz respeito à produção de instrumentos linguísticos e didáticos do segundo período de gramatização da língua no Brasil.

O segundo conceito, a manualização, é fundamental, pois para que o conhecimento científico, disciplinarizado, possa ser conhecido e utilizado, é necessário que ele seja manualizado, ou seja, disposto em manuais de língua. Sendo assim, a representação do conhecimento científico, em geral, se relaciona à didatização e ensino do conhecimento científico sobre a língua a partir do uso de manuais (ILDs) e da prática em sala de aula (GIACOMELLI, 2007, p. 127).

Segundo a autora, a manualização exerce um papel muito importante ao reestruturar a prática científica, fornecendo subsídios para pesquisas futuras. Giacomelli (2007), tratando dos estudos da enunciação em manuais, afirma que

A manualização dos saberes concernentes à enunciação dá-se no cruzamento de duas séries de imposições, contextualizações e histórias: (1) a da representação dos saberes em disciplinas no interior mesmo dos saberes científicos e (2) a da integração destes em um complexo de conhecimentos, práticas e objetivos no mundo escolar. (GIACOMELLI, 2007, p. 127)

Sendo assim, a manualização é um processo muito importante, pois compreende o saber científico, institucionalizado, e um direcionamento ao ensino desse conhecimento. Foi constatado pela análise, que o saber científico da Língua Portuguesa é didatizado e direcionado ao ensino, materializando-se nos instrumentos linguísticos e didáticos.

Por *instrumentos linguísticos e didáticos* (ILDs) compreendemos, portanto, um conjunto de textos escritos (gramáticas, manuais, dicionários, antologias, etc.) que exercem, historicamente, a função de definir o que é a Língua Portuguesa e como esta deve ser ensinada, além de institucionalizar o saber linguístico sobre a língua e a relação dos sujeitos com essa língua. Desse modo, os ILDs envolvem um saber científico (descritivo) e um saber pedagógico sobre a língua.

Dentre os ILDs, destacamos a gramática, pois

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. (AUROUX, 1992, p. 69)

Desse modo, a gramática exerce uma função social importante, como será analisado mais a frente. Muitas vezes, ela é responsável por apresentar um saber científico sobre a língua, ao expor regras, conceitos gramaticais, exemplos; mas também, um saber pedagógico, ao simular o ensino desse saber científico disposto no corpo da obra. Tem, portanto, um valor tecnológico, uma vez que

Considerar a gramática como um instrumento linguístico é atribuir a ela um *valor tecnológico* e, também, admitir que tem repercussão no comportamento linguístico dos falantes de uma dada língua histórica. Sob esse ponto de vista, a gramática funciona, tecnologicamente, como qualquer outro instrumento de que faz uso a sociedade. (LEITE, 2007, p. 22)

Como afirma a autora supracitada, esse importante ILD é um lugar discursivo onde se constrói conhecimentos sobre a língua. Ao analisar diversas gramáticas, Auroux (1992) observou que elas mantêm, de certo modo, uma estrutura em comum, sendo composta por: uma categorização das unidades, exemplos, regras; o conteúdo relativamente estável com “lições” de ortografia, fonética, partes do discurso, morfologia, sintaxe, figuras de construção; exemplos; e a categorização das unidades, que são termos teóricos e uma fragmentação da cadeia falada.

Devido essa estrutura e conteúdo das gramáticas, Leite (2007) afirma que elas foram, no decorrer da história, tomando o lugar de descrição e prescrição da língua, por vezes apresentando os usos linguísticos mais adequados e condenando outros usos. Mas, segundo a autora, como todo instrumento linguístico e didático é construído pelo homem, algumas gramáticas são mais eficientes do que outras para o ensino de língua, o que não impede que elas sejam tomadas como importantes instrumentos linguísticos.

2.2 CONCEPÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO

Nossa pesquisa situa-se no quadro teórico da Análise de Discurso (AD), de orientação francesa (Michel Pêcheux) e brasileira (Eni Orlandi), que se preocupa em estudar a linguagem através do discurso, relacionando-o a seu contexto histórico, político e ideológico. Segundo Orlandi (1999), o discurso é a prática de linguagem e traz a ideia de curso, movimento; é a capacidade humana de significar-se e significar. Para tanto, considera os elementos externos, os quais influenciam na produção de sentidos (história, lugar de onde se fala, sujeitos, ideologia).

Além dos elementos externos, o discurso é produzido por meio da língua, e a análise de discurso visa “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 1999, p. 15). Desse modo, tem-se uma

relação intrínseca, na qual a história é afetada pelos sentidos, o sujeito discursivo é afetado pela língua, pela história e pela ideologia.

A autora supracitada ainda apresenta o fato de que o ato da linguagem não é apenas comunicar uma mensagem, pois há no discurso, um processo de significação, subjetivação, argumentação, gestos de interpretação, sendo, portanto, o lugar em que se observa tudo isso. Assim sendo:

A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 1999, p. 26)

Além do discurso, é importante destacar suas condições de produção, que englobam os sujeitos e a situação. De acordo com Orlandi (1999), essas condições levam em consideração o contexto, que pode ser imediato ou amplo. O contexto imediato corresponde às circunstâncias da enunciação. Em nossa pesquisa, é a produção dos instrumentos linguísticos e didáticos, sua utilização para o ensino de língua pelo professor, pelo aluno e o período de gramatização brasileira. Já o contexto amplo equivale aos elementos sócio-históricos e ideológicos e os efeitos de sentido produzidos. Nessa pesquisa, condiz com as filiações discursivas, o jogo de imagens atribuído ao professor, ao aluno e à língua, os efeitos de sentido provocados pelos modos de enunciação.

Dentre as condições de produção do discurso, destacamos a **memória discursiva** ou **interdiscurso**, que são sentidos produzidos anteriormente e que, inconscientemente, participam da constituição do discurso no presente e no futuro, por um processo de “esquecimento”. Já a formulação dos sentidos, a autora denomina **intradiscurso**. À luz de M. Pêcheux, Orlandi (1999) postula dois tipos de esquecimentos: o da ordem da enunciação, que ocorre quando se utiliza determinado modo de dizer, dependendo do efeito de sentido que se pretende produzir. Como veremos no decorrer da pesquisa, esse esquecimento é fundamental nos manuais de língua estudados, e causa efeitos sobre os

interlocutores (aluno, professor); o esquecimento ideológico, por sua vez, faz com que o sujeito pense ser o primeiro a produzir o discurso, quando, na verdade, os sentidos já existiam. A autora afirma que esse esquecimento é muito importante para que haja uma identificação com o que se diz e para a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Como postula a autora, a produção do discurso dá-se na relação entre paráfrase (a utilização do já-dito que faz parte da nossa memória discursiva) e polissemia (a produção de novos significados), uma vez que, apesar de um discurso sempre relacionar-se a outro, existe a possibilidade do surgimento de novos sentidos. Então, paráfrase e polissemia:

São duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem percursos, (se) significam. (ORLANDI, 1999, p. 36)

Orlandi (1999) aponta três fatores principais englobados pelas condições de produção do discurso: as **relações de sentidos**, o mecanismo da **antecipação** e a **relação de forças**.

O primeiro diz respeito ao fato de que um discurso sempre é formado pelo interdiscurso, outras vozes, marcadas pela ideologia e por relações de poder, as chamadas filiações/formações discursivas, a partir das quais, compreende-se que o sentido se constitui a partir das posições ideológicas dos sujeitos e esse posicionamento é determinado por uma “conjuntura sócio histórica”. São as formações discursivas que especificam o que será dito, pois as palavras não significam por si só, e a AD mostra como linguagem e ideologia se relacionam produzindo sentidos. Percebem-se filiações prescritivas e pedagógicas no discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos analisados, como mostraremos posteriormente.

O segundo é o mecanismo por meio do qual o locutor imagina o que seu interlocutor pensa do que ele dirá, ou qual efeito produzirá e a partir daí, faz

escolhas sobre o que e como dizer, o qual se pode verificar nos ILDs através dos modos de enunciação, que são as maneiras do locutor apresentar a língua nacional (expressões, termos etc.).

O terceiro se remete ao lugar a partir do qual o sujeito fala, pois este influencia no que ele dirá e no efeito de sentido a ser produzido, como por exemplo, o lugar discursivo do gramático nos ILDs, uma vez que, por estar numa posição de autoridade, muitas vezes orientam professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua.

A partir daí, depreende-se que os discursos estão sendo produzidos por processos de (re) significação, sócio-históricos, filiações discursivas, formações imaginárias, ou seja, o sujeito sempre tem uma imagem de si mesmo, de seu interlocutor e da língua e, a partir dessa imagem e de seu lugar de fala, ele profere seus discursos. É justamente esse “jogo imaginário” que será observado nas gramáticas e manuais de língua portuguesa selecionados.

2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO E A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO SABER LINGUÍSTICO

Uma outra questão importante para este trabalho é a da configuração do discurso pedagógico (DP) que, de acordo com Casto (1995, p. 77), se constitui de textos “produzidos e transmitidos através de agências/agentes especializados (agências de definição da política educativa, órgãos de gestão do sistema educativo, professores, etc.) posicionados em contextos específicos”. Desse modo, esse discurso, produzido por especialistas em determinada área, exerce a função de nortear práticas de ensino e produção de conhecimento. Aqui, trataremos mais especificamente, do discurso pedagógico que norteia a produção de conhecimento e ensino da língua materna (Língua Portuguesa).

Segundo Castro (1995), quanto à reprodução do conhecimento, o discurso pedagógico regula dois outros discursos: o *instrucional*, que controla a emissão, apreensão e avaliação do saber nele disposto; e o *regulador*, que controla a organização, a identidade dos sujeitos e a práticas a serem

desenvolvidas por esses sujeitos a partir do DP. Já a reprodução do DP é conduzida pelo *discurso pedagógico oficial* (DPO), o qual é realizado ao nível de estado e tem como finalidade regular a prática pedagógica através dos textos programáticos.

Desse modo, o DPO proporciona dois tipos de recontextualização do conhecimento: a *oficial*, que contextualiza o campo científico, se dá por meio dos textos oficiais, como, por exemplo, o Programa de Português para os Exames Preparatórios, em 1887¹, e a NGB (Norma Gramatical Brasileira, 1957; L. Baldini, 1999)²; e a *pedagógica*, que se dá por meio dos instrumentos linguísticos e didáticos (manuais, gramáticas, dicionários etc.), departamentos de educação e formação de professores. Castro (1995) postula que os textos programáticos oficiais determinam o que pode e é legítimo ser dito, e fazem isso ao listar os conteúdos, a forma de expô-lo e transmiti-lo, como também, ao estipular objetivos, estabelecer quadros para a produção de manuais.

Os ILDs, por sua vez, instância do discurso pedagógico, recontextualizam o saber científico, através de estratégias de modalização, regulando a circulação desse conhecimento, que é científico (na medida em que apresenta uma descrição da língua e é oficializado) e pedagógico (ao ser voltado para o ensino e aprendizagem da língua).

Além disso, o autor afirma que uma abordagem de análise do discurso pedagógico deve levar em consideração a descrição dos conceitos que se fazem valer nas relações entre o discurso pedagógico e o discurso científico, pois ao

promover a deslocação de um texto do campo científico para o campo pedagógico, o discurso pedagógico promove uma recontextualização que envolve a subordinação do texto científico a princípios que relevam do próprio discurso pedagógico. Assim, a selecção [sic] da informação linguística aparece relacionada, também, com concepções gerais relativas aos objectivos da acção [sic] pedagógica e com pressuposições sobre os sujeitos que a realizam. (CASTRO, 1995, p. 81)

¹ Conforme postula Guimarães (2004, p. 26), os “Exames Preparatórios eram a condição para ingresso nos cursos superiores (universitários).”

² Orlandi (2009, p. 177) afirma que a NGB “estabelece a homogeneidade de uma terminologia desautorizando as diferentes posições dos gramáticos”

Constatamos na análise de nossos dados, que, de fato, ocorre a recontextualização do saber científico nos ILDs, sendo refletida a prática pedagógica, tanto pela utilização de uma linguagem mais acessível aos sujeitos, pela disposição do saber linguístico (em tópicos e subtópicos, capítulos e em cursos) e utilização de exercícios, quanto pelos termos utilizados e o direcionamento para os interlocutores usando vocativos como “professor” e “aluno (s)”. Tudo isso aponta para o que Pêcheux (2010) denomina “formações imaginárias³”, em outras palavras, nesse contexto, quando o produtor das gramáticas recontextualiza o discurso oficial da língua, ele o faz a partir do imaginário que possui acerca de si próprio e dos seus interlocutores e essas imagens condicionam suas escolhas linguísticas.

Castro ainda discute sobre a relação intrínseca entre o campo científico e o pedagógico, que fica clara sob três pontos de vista. Em primeiro lugar, afirma que o conteúdo apresentado pelos estudos linguísticos é tido como o *objeto* na reprodução do discurso pedagógico, ou seja, a língua; em segundo lugar, ele diz que esse objeto exerce a função de princípio regulador da prática pedagógica, pois é preciso uma seleção de usos linguísticos por parte dos responsáveis pela produção dos materiais; por fim, ele apresenta que o objeto é tido como conveniente na formação do professor.

Para o autor, não é preciso apenas levar em conta a produção do conhecimento científico e didático da língua, mas também, buscar maneiras de legitimá-lo e viabilizar o seu acesso e utilização. Para tanto, a informação linguística é aparelhada, fortemente em ILDs, o que permite seu acesso e divulgação. Os professores exercem importante papel ao atuarem como conhecedores e transmissores do conhecimento sobre a língua através do ensino em sala de aula que toma como aparelho tecnológico, dentre outros, os ILDs (recontextualização do saber científico e reprodução do discurso pedagógico).

Sendo assim, o conhecimento sobre a língua é produzido no campo linguístico/científico. Esse saber científico sobre a língua é recontextualizado

³ O conceito de Formações Imaginárias será discutido, com maior precisão, na página 26.

pelo campo pedagógico, que o discurso pedagógico oficial regulariza através da formulação de textos programáticos e o discurso pedagógico reproduz em instrumentos linguísticos e didáticos (gramáticas, manuais, dicionários etc.) e na sala de aula.

Quanto à reprodução do saber sobre a língua, Scótoló (2010) reflete acerca do silenciamento conferido ao sujeito professor nesse processo. Apesar da pesquisa feita por ela ser recente, verifica-se que muitas de suas considerações são pertinentes no contexto de nossa pesquisa (1881-1930). A autora afirma que

Esse mesmo silenciamento é imposto ao professor pelo saber científico, por meio de pesquisas reconhecidamente científicas. O professor, por sua vez, curva-se diante das descobertas, cujo processo de produção não lhe é acessível. O professor acredita-se, então, ser um intermediário neutro entre o saber exterior à sala de aula e o aluno que, ou se curva ou resiste como depositário dessas verdades. (SCÓTOLO, 2010, p. 52-53)

Conforme aponta a autora supracitada, o conhecimento científico é visto como imparcial, legítimo, fazendo com que o professor reproduza esse mesmo saber em sala de aula. Ao aluno, é dever apreendê-lo por intermédio do professor de língua. Além disso, a instituição escolar determina o que pode e deve ser ensinado e sua principal característica é

a seleção dos saberes e das competências a serem ensinadas e aprendidas na estrutura social. Pela materialização e distribuição desses saberes, a instituição escolar ratifica a sua função, tornando-se, assim, responsável pela distribuição dos saberes que serão socialmente aceitos e que permitirão a inserção do sujeito no âmbito social. (SCÓTOLO, 2010, p. 64)

Como a autora postula, o sujeito professor assume a posição que lhe é conferida pela instituição escolar, se sujeita às suas normas de modo natural, tendo a ilusão de que a sua identificação com as normas da instituição escolar é voluntária. Essas normas determinam a relação entre os sujeitos (professor e aluno) e o saber linguístico tido como legítimo a ser aprendido e ensinado. Não obstante, ela também afirma que

Não podemos descartar a capacidade dos indivíduos de negociar os discursos e as representações oferecidas pelas instituições. Não podemos subestimar a capacidade de contestação dos indivíduos, sua capacidade de pensar independentemente e de criar, ao invés de simplesmente reproduzir ou modificar modelos propostos por uma elite. (SCÓTOLO, 2010, p. 89)

Com isso, a autora destaca a relevância de se observar as instâncias que conduzem e determinam a constituição dos sujeitos e suas práticas, mas que não dissociam o caráter ideológico, crítico e social dos sujeitos, principalmente no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Partindo das concepções supracitadas, mais especificamente, dos ILDs enquanto recontextualização do saber científico e reprodução do discurso pedagógico, produzidos a partir de imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, é que a pesquisa objetiva refletir sobre o jogo imaginário dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem do português nos ILDs analisados.

2.4 AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Além das condições de produção do discurso citadas anteriormente, há outro conceito importante para a análise de discursos e, também, muito relevante para nossa pesquisa: **formações imaginárias**. Esse conceito foi apresentado inicialmente por Pêcheux, mas diversos autores têm se utilizado desse conceito para pesquisas em várias áreas, como por exemplo: discurso político, de ensino, pedagógico etc. Nessa pesquisa, damos enfoque ao discurso pedagógico dos ILDs.

Pêcheux (2010, p. 78) apresenta duas famílias de esquemas que estão em disputa no tocante à “descrição *intrínseca* do comportamento linguístico em geral”. São elas: um esquema “reacional”, o qual tem origem em teorias psicofisiológicas e psicológicas do comportamento, diretamente ligado ao esquema de **estímulo-resposta**; e um esquema “informacional”, que se origina das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação, diretamente ligado ao esquema **emissor – mensagem – receptor**. Porém, segundo o

autor, essas concepções não dão conta da complexidade da constituição do discurso. Por isso, ele põe em evidência que o discurso se constitui em relação com a memória, os sujeitos, o referente, as formações imaginárias que dele se originam, principalmente, a partir do pressuposto que emissor e receptor atuam em posições sociais (patrão, empregado etc.) e tais posições são representadas nos processos discursivos.

Segundo o autor supracitado, nos processos discursivos verificam-se as formações imaginárias, que dizem respeito às imagens que os interlocutores fazem de/entre si (sobre si mesmos e sobre o outro), do referente (situação, contexto) e do objeto de conhecimento.

Vejamos como Pêcheux (2010) as designa no quadro 1.

Quadro 1

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (2010, p. 82)

Considerando A e B os interlocutores de um discurso, tem-se representadas na imagem, as formações imaginárias que se revelam durante um discurso, seja de qual natureza for. Há sempre um eu que fala para um tu e a partir da imagem que ele tenha sobre si mesmo, sobre esse outro e sobre a imagem que o outro faz dele, realiza suas escolhas linguísticas e fala de determinada maneira. Vale salientar que, segundo o autor, esse tu a quem se

dirige pode ser o próprio eu (em casos de monólogo, por exemplo) e esses papéis são revezados a cada turno de fala.

Além das imagens construídas acerca dos interlocutores, Pêcheux (2010) apresenta que se faz valer, também, o imaginário do objeto que se fala (nesta pesquisa, o objeto é a Língua Portuguesa), em outros termos, é constitutiva do processo discursivo a imagem que o locutor e o interlocutor fazem do objeto do qual se fala no discurso. Desse modo, as formações imaginárias sustentam a noção de antecipação, pois o locutor sempre fará uma antecipação da representação do seu interlocutor e vice-versa. Ademais, essas formações imaginárias são provenientes de outros dizeres, pela interdiscursividade, essas imagens são perpassadas pelo “já dito” e “já ouvido” (PÊCHEUX, 2010, p. 85).

Ainda no tocante às condições de produção do discurso, é importante destacar que o autor apresenta as relações de força e as relações de sentido como constitutivas das formações imaginárias. Essa afirmação é justificada pelo fato de que, nem sempre há uma posição igualitária entre os interlocutores, pode haver uma relação de dominância entre as imagens projetadas, como ele vai exemplificar:

seja A o emissor e B o receptor; no discurso terapêutico, tal como é concebido pela psiquiatria clássica, é a imagem que o paciente faz de si mesmo que é o principal do discurso, ou seja I_B (B). Na relação pedagógica, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso, ou seja, I_B (I_A (R)), em sua relação com I_A (R). (PÊCHEUX, 2010, p. 86).

Apropriando-se do conceito de formações imaginárias, Osakabe (1979) o aplica em sua pesquisa sobre discurso político. Esse autor concorda com Pêcheux ao afirmar que o discurso é fruto das relações de papéis sociais determinados que os sujeitos vão assumindo e também acrescenta um novo elemento às formações imaginárias propostas por Pêcheux: pensar não apenas as imagens sobre os interlocutores ou sobre o referente, mas também, acerca da imagem que se tem sobre a finalidade do discurso proferido, os atos de linguagem, em outras palavras, “o que pretendo falando dessa forma? ”, “o que o outro pretende falando-me dessa forma”.

Partindo das considerações de outro autor, Osakabe (1979) apresenta os três atos fundamentais, dos quais o sujeito decorre no momento de fala: um ato de locução relacionado diretamente à fonética, gramática e a semântica; um ato de ilocução no qual o próprio falar exprime uma concretude, uma certeza; ato de perlocução que provém do próprio ato de dizer. Desses três, o autor se detém no terceiro afirmando que

Não se decide jamais a priori se um discurso visa *edificar* ou *persuadir* sem que se levem em conta as características fundamentais da situação e das relações entre os interlocutores. Assim parece que o quadro das perlocuções que caracterizam a própria intenção pragmática do discurso não pode ser definido arbitrariamente. (OSAKABE, 1979, p. 53)

Desse modo, o autor postula que o ato perlocucionário tem a característica de ser pragmático, bem como possui as funções de *persuadir* e *convencer*. Para tanto, associa o sujeito ao seu contexto enunciativo, e às formações imaginárias de modo que o sujeito a partir das imagens construídas sobre si mesmo, sobre o referente, sobre o outro e sobre o ato de linguagem, profere seu discurso.

No entanto, nem todas as significações são explícitas, conforme discorre Osakabe (1979). Devido a duas origens diferentes: inicialmente, pelo fato de que sempre há uma conjuntura de formulações linguísticas que o sujeito não tem autoridade para falar ou situações que impedem a circulação de certos significados; a segunda origem, refere-se ao fato de que toda informação dada é passível de questionamentos e discussão. Logo, o locutor não expõe aquilo que ele não pretende que o interlocutor discuta ou questione.

Outro ponto a ser considerado é a questão da dominância na produção de um discurso:

Não se trata aqui de nenhum tipo de dominação psíquica ou social, mas simplesmente de dominação pela posse do discurso. Quem enuncia é, no momento específico em que enuncia, a entidade dominante, na medida em que é ela quem manipula as coordenadas do discurso. Sob esse aspecto o dominador será sempre o locutor, coincida ou não essa dominação com a dominação efetiva, social ou psicológica. (OSAKABE, 1979, p. 62-63)

Portanto, conforme o autor postula, o interlocutor será sempre o dominado, em seu imaginário. Partindo de seu imaginário, o locutor usará de estratégias para convencer ou persuadir o interlocutor sobre o seu ponto de vista. Ao analisar alguns discursos políticos, o autor faz essa constatação, a partir das formações imaginárias, os candidatos políticos vão (re)formulando seus argumentos e o interlocutor é objeto de interesse. Ainda que não saiba, ele interfere diretamente no discurso, uma vez que ao pensar em seu discurso, o locutor considerará o seu público alvo. A partir da imagem que ele tem de si mesmo e de seu público (interlocutor), ele selecionará o que será dito e modalizará a maneira como o diz com vistas a obter determinado efeito sobre seus ouvintes.

Outra pesquisadora utiliza-se do conceito de formações imaginárias, mas, desta vez, para discutir Discurso e Ensino: Cardoso (2005). Para a autora, tratando-se de um diálogo, os interlocutores vão produzindo imagens sobre seu próprio lugar, sobre o lugar do outro, sobre o referente (situação) e fazendo revezamentos. Diálogo, aqui, é aplicado a uma situação onde os interlocutores trocam de papéis. A estudiosa focaliza que

É necessário que se enfatize em sala de aula que o dialogismo é um elemento constitutivo da própria linguagem, dado que toda prática de linguagem tem como referência o outro, um interlocutor. Fala-se ou se escreve sempre para um interlocutor, real ou virtual, presente ou ausente, mas, assim como o locutor, situado historicamente. (CARDOSO, 2005, p. 99)

Sendo assim, para Cardoso (2005), no contexto de ensino, as formações imaginárias se fazem valer, na medida em que, sempre se fala ou escreve para alguém, para um leitor, até mesmo quando se escreve para si mesmo, tem-se um imaginário do que esperado de seu dizer. Esse “outro” é o parâmetro por meio do qual se fala ou escreve. Assim como Osakabe (1979), a autora reconhece uma dominação existente nesse dialogismo, pois apesar dos interlocutores revezarem o turno, pragmaticamente, há sempre uma dominação, a qual é constituída por processos discursivos anteriores.

Além desses dois autores, Orlandi (1998) utiliza o conceito de formações imaginárias, mas aplicando-o ao discurso pedagógico. Para esta autora, o sujeito “é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma posição” (ORLANDI, 1998, p. 75). Essa posição não se restringe ao lugar físico, nem à esfera social, mas sim, aos lugares ocupados discursivamente, representados pelos interlocutores no discurso do material, como, por exemplo, o discurso pedagógico, no manual de língua, que exerce a função (toma a posição), em determinadas situações, de ensinar o professor de língua a ministrar suas aulas.

O conceito de formações imaginárias se faz valer no ato comunicativo do discurso, pois ao mesmo tempo que os sujeitos ocupam determinadas posições, fazem projeções de imagem sobre si mesmos, sobre o interlocutor, sobre o que é dito (objeto) e sobre o que seu interlocutor pensará do que ele disser. Conforme Orlandi (1998), as formações imaginárias exprimem os lugares discursivos ocupados pelos locutores na produção do discurso, e levam em consideração o interdiscurso, uma vez a projeção é perpassada por uma filiação de sentidos constituída historicamente.

Orlandi (1983) faz um estudo sobre o Discurso Pedagógico (DP), tratando-o enquanto autoritário, portanto, consideramos o contexto de produção do seu texto. Mas, muitas de suas concepções acerca do discurso e das formações imaginárias podem ser aplicadas a esta pesquisa.

Segundo a autora, as formações imaginárias que fazem parte da “comunicação pedagógica” são: **quem** (imagem do professor – A) ensina **o quê** (o objeto – a língua – R) **para quem** (aluno – B) **onde** (escola), nós ainda acrescentamos **através de quê** (instrumentos linguísticos e didáticos – Z). Mais especificamente: **A** ensina **R** para **B** em **X** através de **Z**.

Entretanto, a estudiosa postula que o objeto de ensino (R) aparece no discurso pedagógico como algo que se deve ter conhecimento, o que desemboca em uma maneira imperativa de se ensinar a língua, explicitada, por exemplo, nos exercícios que utilizam de formas verbais como “responda”, “analise”. Além disso, ela afirma que o professor, em sua autoridade, produz um discurso individualizado, como perguntas do tipo “não é mesmo? ”, “certo?”.

Em relação ao ensino, Orlandi (1983) apresenta três “leis” importantes que influem sobre a formação imaginária do DP: a primeira é chamada “lei da informatividade”, sob a qual é preciso que o ouvinte (B) desconheça o que será ensinado; a segunda, diz respeito à lei do interesse, ou seja, só se fala do que pode interessar aos interlocutores; a terceira corresponde a lei da utilidade, por meio da qual se visa a utilidade do que será dito. Além dessas leis, ela destaca uma regulamentação ligada aos atos de fala:

para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente. (ORLANDI, 1983, p. 12)

Em concordância com a autora supracitada, tem-se a partir dessa relação hierárquica, a criação da imagem do professor enquanto um cientista, pois apesar de ser um mediador, a autora afirma que ele se apropria do conhecimento do cientista, assumindo uma posição de autoridade, ensinando um saber científico e metalinguístico. Com isso, vê-se, a partir de uma ordem social pré-estabelecida, a imagem do aluno (B) como alguém que não sabe e está na escola para aprender, do professor (A) como alguém que tem o conhecimento e está na escola para ensinar.

O professor atua como mediador. Nesse sentido, o material didático, aqui chamado de instrumentos linguísticos e didáticos (ILDs), tem como característica a mediação, materializando o discurso pedagógico. Contudo, os ILDs sofrem um apagamento, deixando-se de lado a reflexão desses instrumentos e passando-se a ter maior importância saber manipulá-lo, ou seja, a reflexão dá lugar ao automatismo. (ORLANDI, 1983, p. 16)

Pensando no conceito de Formações Imaginárias e nos demais supracitados – Instrumentos linguísticos e didáticos, Análise de Discurso, Discurso Pedagógico; construímos, metodologicamente, a nossa pesquisa. Tal construção está descrita no próximo capítulo.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a construção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, inicialmente, caracterizamos a natureza da pesquisa, em seguida, a constituição do *corpus*, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

No tocante à natureza da pesquisa, esta se classifica como básica, pois, como citado anteriormente, traz conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista (PRODANOV; FREITAS, 2013). Mas, sob uma abordagem qualitativa, por ter discutido e refletido sobre os fatos.

Já do ponto de vista de seus objetivos, segundo a definição dos autores Prodanov e Freitas (2013), esta monografia é descritiva, dado que, descrevemos fragmentos do corpo das obras (lições, notas, observações, advertências, exercícios) e explicativa, uma vez que, a partir dessa descrição são formuladas considerações sobre o funcionamento do discurso das gramáticas, generalizando e interpretando-o.

Sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se, conforme as considerações de Prodanov e Freitas (2013), como documental, visto que, o *corpus* corresponde a gramáticas de língua portuguesa, que foram descritas e analisadas, permitindo que fossem feitas conclusões, formulações sobre o discurso dessas gramáticas e o período de produção delas.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* selecionado é de grande importância para a compreensão das representações imaginárias dos interlocutores (professor, aluno) construídas a partir de gramáticas brasileiras, pois foram instrumentos linguísticos utilizados em escolas de renome da época, especialmente o Colégio Pedro II, bem como por terem sido produzidas por autores conceituados no período, que foram, em sua maioria, professores.

Do primeiro período (1880-1920), selecionamos como *corpus* dois conjuntos de gramáticas. O primeiro é composto por três volumes da *Grammatica Portugueza*: cursos superior, médio e primário, de João Ribeiro, um importante gramático, filólogo e professor do curso secundário, cujas obras obtiveram muitas publicações. Das obras desse autor, consideraremos na análise apenas os volumes dos cursos médio e primário. A *Grammatica Portugueza*, curso médio, possui prefácio, prolegômenos, apêndice sobre Orthographia e prosodia, bem como, quatro capítulos (também chamados de “Tratados” pelo autor): sons, classificação, fôrmas (morfologia) e syntaxe. Já a *Grammatica Portugueza*, curso primário, possui prologo e advertência, como também, quatro capítulos: sons, classificação, fôrmas (morfologia) e syntaxe.

O segundo conjunto de gramáticas selecionadas é formado pelas obras *Chave da Língua e Lições de Portuguez*, de Othoniel de Campos Motta. Este autor foi um importante gramático, tradutor, membro da Sociedade de Estudos Filológicos de São Paulo e da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira 17, cujo patrono foi Julio Ribeiro. A gramática *Chave da língua* constitui-se de prefácio e 56 lições sobre: Sons e letras, dithongos e hiatos, syllabas, accento tónico, substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, conjuncções, preposições, adverbios, interjeições, contracções, numero do substantivo, genero dos substantivos, numero dos adjectivos, genero dos adjectivos, o plural dos substantivos compostos, o plural dos substantivos compostos [sic], dos adjectivos compostos, graus do substantivo, categorias dos adjectivos – o adjectivo qualificado, adjectivos determinativos, pronomes, verbo, verbo *andar*, conjugação do verbo *andar*, conjugação do verbo *correr*, conjugação do verbo *partir*, themas e desinencias, verbos irregulares, verbo

pôr, verbo em *ear*, verbo *crear*, verbo em *iar*, verbo *vestir*, outros verbos como o antecedente, outros verbos irregulares, verbo *ser*, verbo *ter*, verbo *ver*, verbo *ir*, verbo *vir*, verbo *saber*, verbo *trazer*, verbo *caber*, verbo *querer*, verbo *requerer*, verbo *prover*, verbos pronominaes, pronomes adjectivos, conjunções, a conjunção *que*, suffixos, prefixos, a grammatica e sua divisão. Já a gramática *Lições de Portuguez* apresenta algumas explicações sobre o livro e divide-o em duas partes: até a página 67, tem-se a gramática destinada ao 1º e 2º ano, com 58 lições sobre conhecimentos gramaticais de língua portuguesa; a segunda parte da gramática é destinada ao 3º ano, e apresenta uma seleção de textos clássicos e comentários feitos sobre esses textos.

Essas obras, por se situarem no primeiro período de gramatização, têm como característica geral filiações discursivas heterogêneas, que perpassam da prescrição à didatização do ensino da língua, bem como, uma afirmação da identidade do brasileiro em meio a um cenário de purismo linguístico.

Do segundo período (1921-1930), selecionamos como *corpus* duas coleções de gramáticas e manuais. A primeira é composta de duas gramáticas – *Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza* e *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza* – de Manuel Said Ali (1861-1953), gramático, filólogo, professor do Colégio Pedro II e membro da Academia Brasileira de Filologia. A *Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza* é constituída por um prólogo e cinco capítulos: Phonetica, Orthographia, Lexeologia, Formação de palavras, Syntaxe e Estilistica. Já a *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza* compõe-se de prólogo e oito capítulos: Phonetica, Orthographia, Lexeologia, Formação das palavras, Syntaxe, Figuras de syntaxe, Vícios de linguagem e Pontuação. Apenas na *Grammatica Elementar* há exercícios (para cada capítulo).

A segunda coleção é composta por cinco volumes, entretanto, nesta pesquisa, abordamos apenas dois manuais – *O Idioma Nacional* (volume II) e *O Idioma Nacional* (volume I) –, do filólogo e lexicógrafo brasileiro, Antenor de Veras Nascentes (1886-1972). *O Idioma Nacional* (volume II) constitui-se de prefácio, introdução e dezesseis capítulos: A linguagem, Definição e divisão da gramática, Noções elementares de fonética, Ortoepia, Prosódia, Ortografia, Morfologia, Classificação das palavras, Substantivo, Adjectivo, Pronome,

Verbo, Dificuldades da análise gramatical, Estrutura das palavras, Noções elementares de semântica, Sintaxe, e um Apêndice. Já *O Idioma Nacional* (volume I) é composto de prefácio, introdução e nove capítulos: A leitura, Articulação das consoantes, Acentuação, Pontuação, Expressão, A ortografia, Substantivos, Adjectivos, Verbos. Vale salientar, que em toda a coleção de Antenor Nascentes analisada, há exercícios.

Essas obras, por se situarem no segundo período de gramatização têm como característica geral uma descrição e pedagogização maior da língua, apresentando, muitas vezes, uma simulação de interação entre os sujeitos.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para analisar o jogo imaginário que constitui as posições do professor e do aluno e sua relação com a língua, no discurso dos ILDs selecionados, recorreremos à observação dos modos de enunciação das gramáticas e manuais, quais efeitos de sentido são provocados e qual é a relação dos sujeitos (professor e aluno) com o objeto de ensino e aprendizagem (Língua Portuguesa).

Tendo em vista esses objetivos, a análise se deu a partir da reflexão sobre os modos de enunciação presentes no discurso das gramáticas, pois é neles que o jogo imaginário dos sujeitos e o próprio objeto (língua) pode ser verificado. Quanto aos modos de enunciação, utilizamo-nos da pesquisa de Agustini (2004) que analisou um conjunto de gramáticas publicadas em torno do momento em que se estabeleceu a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), visando mostrar como se dá a construção da norma e a o que é a língua. Para tanto, ela identificou e caracterizou modos de enunciação (de dizer) presentes em seu *corpus*.

Segundo a autora, esses modos de dizer “são considerados ‘meios’ de o locutor realizar o ato social (e jurídico) de instituir (legitimar) a língua nacional, juntamente com outros instrumentos simbólicos, como a literatura e o dicionário, por exemplo” (AGUSTINI, 2004, p. 77). Ela elenca os seguintes

modos de enunciação: definidor, a língua como determinadora de regras, controlador, indeterminador, denegativos, descritivo, apreciativos, explicativo, corroborador e condicionais. Como tais modos de enunciação serão retomados em nossa análise, fazemos a descrição deles a seguir.

De acordo com Agustini (2004), o modo de enunciação *definidor* corresponde a uma enunciação definida, exemplificada, na qual se utiliza frequentemente o verbo *ser*, como se estivesse respondendo a uma pergunta. Esse enunciado produz um efeito de autoridade para o lugar social do gramático.

O modo de enunciação *a língua como determinadora de regras*, por sua vez, apresenta as regras normativas da língua como se fossem leis naturais, próprias do funcionamento da língua, produzindo um efeito de descrição da língua.

O *controlador* refere-se ao locutor-gramático reproduzindo relações de força da sociedade, o que produz um efeito de descrição das diversas variantes da língua.

Já o *indeterminador* traz uma generalização na representação dos seus interlocutores, ou seja, não determina o agente. Com isso, produz um efeito de universalização da regra linguística.

O modo de enunciação *denegativo* caracteriza-se por apresentar a negação “de uma possibilidade de dizer que é excluída da língua nacionalizada e oficializada na e pela gramática” (AGUSTINI, 2004, p.116) e produz um efeito de heterogeneidade no discurso das gramáticas.

O *descritivo*, por sua vez, apresenta a regra da gramatical objetivamente, sem muitas reformulações, gerando um efeito de cientificidade da língua.

O *apreciativo* apresenta a opinião do gramático sobre determinada regra gramatical, atribuindo efeito de relevância a regra.

O modo de enunciação *explicativo*, por sua vez, é aquele no qual o discurso da gramática apresenta reformulações, e os conteúdos são expostos

de modo simples e acessível. Esse enunciado gera um efeito de didaticidade, devido a preocupação em facilitar o acesso ao conteúdo de língua.

Já no *corroborador*, “os dizeres se outros são frequentemente evocados na gramática, valorizando e caucionando aquele que o cita ou o menciona” (AGUSTINI, 2004, p. 123), trazendo um efeito de autenticidade ao discurso.

O *condicional* caracteriza-se por determinar “condições específicas para o emprego de certos modos de dizer, os quais serão considerados legítimos, na e pela gramática” (AGUSTINI, 2004, p.124), produzindo um efeito de autoridade para o gramático.

Além dos modos de enunciação supracitados, que foram definidos por Agustini (2004), a partir do *corpus*, identificamos mais dois outros modos predominantes no discurso das gramáticas estudadas, que denominamos *regulador* e *orientador*. Por modo de enunciação *regulador*, concebemos aquele no qual o gramático ocupa o lugar de professor e diz exatamente como o professor ou aluno deverão agir durante a aula. Esse enunciado produz um efeito de autoridade ao gramático quanto ao conhecimento da língua e ao modo de ensinar esse objeto. Por fim, o modo de enunciação *orientador* é aquele no qual o gramático também se coloca no lugar de professor, mas orienta apenas o professor sobre o ensino da língua, geralmente, por meio de notas ou observações. Esse enunciado produz um efeito didático e de autoridade ao sujeito gramático.

Esses enunciados serão recolhidos no corpo da obra (capítulos, exercícios, notas ou observações). Inicialmente, serão analisadas as gramáticas do primeiro período de gramatização, dos autores João Ribeiro (da primeira fase do período, 1880-1900) e Othoniel Motta (da segunda fase, 1900-1920); em seguida, as gramáticas e manuais do segundo período de gramatização, dos autores Said Ali (da primeira fase do período 1921-1923) e Antenor Nascentes (da segunda fase do período 1924-1930).

Para verificar o jogo imaginário da relação entre os interlocutores (professor e aluno) e a língua, foram descritos fragmentos da obra que representam fenômenos recorrentes e, através da verificação dos modos de

enunciação nesses recortes, foram cumpridos os objetivos propostos. O capítulo 4 apresenta a análise desses fragmentos e as constatações feitas sobre o jogo imaginário no período de Gramatização da Língua analisado (1880-1930).

4 JOGO IMAGINÁRIO DOS SUJEITOS NO 1º E 2º PERÍODO DE GRAMATIZAÇÃO BRASILEIRA: UM CAMINHO ENTRE A PRESCRIÇÃO E A DIDATIZAÇÃO DA LÍNGUA

Este capítulo corresponde a análise do *corpus* (um conjunto de gramáticas e manuais de Língua Portuguesa) descrito no capítulo anterior. Para discutirmos o jogo imaginário dos sujeitos (professor e aluno) e sua relação com a Língua Portuguesa, iniciamos com o conjunto de gramáticas dos autores João Ribeiro (primeira fase do período) e Othoniel Motta (segunda fase do período) do 1º primeiro período de gramatização. Em seguida, discutiremos outro conjunto de gramáticas de Said Ali (1ª fase do período) e manuais de língua de Antenor Nascente (2ª fase do período), porém do 2º período de gramatização brasileira.

Nesse *corpus*, para compreendermos o jogo imaginário da relação entre os sujeitos (professor e aluno) e a língua, observaremos como se dão os modos de enunciação e seus efeitos de sentido.

4.1 JOÃO RIBEIRO (1880-1900)

No primeiro conjunto de Instrumentos linguísticos e didáticos (ILDs), temos duas obras do autor João Ribeiro, produzidas no primeiro período de gramatização brasileira, mais precisamente, na primeira fase desse período (1880-1900): *Grammática Portuguesa – Curso médio* e *Grammática Portuguesa – Curso primário*. Nesse conjunto, notamos a presença de vários modos de enunciação, dentre os que Agustini (2004) apresenta: definidor, descritivo, explicativo, denegativo e corroborador. Além desses, tem-se a presença de mais dois modos de enunciação formulados em pesquisa anterior (PIBIC 2016-2017): regulador e orientador.

No corpo das duas obras, constatamos que os modos de enunciação predominantes se diferenciam. No curso médio, predominam os **modos definidor e descritivo**, exemplificados nos recortes 01 e 02.

Recorte 01

Syntaxe é a parte da grammatica que estuda os vocabulos considerados em conjuncto no discurso. O fim da syntaxe é determinar e fixar a *collocação* dos vocabulos, a *concordancia* que entre eles existe, e o *regimen* ou subordinação expressa pelas suas diversas relações.

(Lição sobre Syntaxe da Grammatica Portugueza, p. 149)

Recorte 02

Os sons que constituem os vocabulos, alteram-se no uso da lingua, e estas alterações são de diversas especies.

1. **Assimilação** – consiste na ttração que um som exerce sobre outro, igualando-se a este, ou fazendo-o desaparecer.

(Lição sobre Alterações phoneticas da Grammatica Portugueza, p. 28)

A partir destes recortes, nota-se a utilização dos modos de dizer definidor e descritivo, respectivamente. O definidor é expresso, no recorte 01, pela utilização do verbo **ser** e pelo conhecimento linguístico que é apresentado como se estivesse respondendo à questão “O que é a syntaxe? ”. Já o descritivo, demonstra-se no recorte 02 pela exposição da língua como sendo um discurso sem sujeito, por exemplo, ao utilizar as formas verbais “alteram-se”, “igualando-se”, nas quais o pronome clítico impessoaliza o verbo.

A utilização desses dois modos de enunciação produz um efeito de cientificidade do conhecimento da língua e de autoridade para o gramático, o qual assume uma posição de cientista da língua, enquanto o lugar discursivo do professor está suprimido. O lugar do professor nesse discurso é o de quem é responsável por conhecer, cientificamente, a língua e pelo ensino desse saber para o aluno. Por sua vez, o aluno ocupa o lugar discursivo de “aprendiz”, de quem só possuirá e “absorverá” o saber tido como um uso universal da língua portuguesa por intermédio do professor e da gramática.

No curso primário, verifica-se também a presença do modo de enunciação explicativo:

Recorte 03

No estudo da fôrma (**Morphologia**) examinaremos os elementos ou partes do vocabulo.

Trata-se aqui, não de letras ou vozes ou syllabas que nada exprimem, mas de letras, vozes ou syllabas que têm qualquer sentido separadamente.

(Lição sobre Estudo da fôrma da Grammatica Portugueza Curso Primario, p. 47)

No terceiro recorte, fica explícito o modo de dizer explicativo por apresentar reformulações do conteúdo, uso do verbo na 1ª pessoa do plural e uma linguagem de fácil compreensão para os alunos, ao invés de apenas definir a língua, como, por exemplo, ao utilizar expressões “No estudo da fôrma examinaremos”, “trata-se aqui”. Diferentemente dos recortes anteriores, tem-se aqui, a utilização do verbo na 1ª pessoa do plural, o que produz um efeito de interlocução e didaticidade com o leitor (imaginariamente, o aluno), por causa da preocupação em tornar acessível o saber linguístico. Quanto às imagens dos sujeitos, produz-se a imagem do professor como sujeito que, a partir do imaginário que faz do aluno, reformula o saber científico da língua, para poder repassá-lo ao aluno. Já a imagem do aluno, está incluída na relação ensino-aprendizagem pela simulação de interlocução.

Além disso, nas gramáticas de João Ribeiro, verifica-se a presença de enunciados que distinguem o uso do português do Brasil em relação ao uso de Portugal, através do modo de enunciação descritivo, como podemos observar no recorte 04.

Recorte 04

Para nós brasileiros o e e o são graves (mudos) apenas no fim das palavras como os exemplos apontados: corre, rico.[...] Ao contrario, na pronuncia de Portugal, o e atono e o atono (sem accent) ainda que , não sejam finaes, são surdos.

(Lição sobre Sons, letras e accentos graphicos. As vogaes da Grammatica Portugueza Curso Primario, p. 17)

Conforme discutido na fundamentação teórica, não parece ser pretensão do gramático, de modo geral, estabelecer essa diferença do português brasileiro para o de Portugal em suas gramáticas. Porém, é no 1º período de gramatização que se começa a perceber essas diferenças e a pontuá-las nos

ILDs. No recorte 04, as expressões “Para nós brasileiros” e “Ao contrario na pronuncia de Portugal” demonstram uma diferenciação, feita pelo gramático, da pronúncia dos brasileiros e dos portugueses. Isso reflete sobre o jogo imaginário dos sujeitos, uma vez que, ao ensinar a língua por meio dos ILDs o professor mostra ao aluno características da língua portuguesa que são próprias do país.

Há outro movimento de sentido nas duas gramáticas sob análise, que também reflete sobre o ensino de língua: o purismo. Vejamos através dos recortes 05 e 06.

Recorte 05

Para os brasileiros existem sérias dificuldades na correcta collocação dos pronomes no discurso.

(Lição sobre Collocação dos pronomes pessoas da Grammatica Portugueza Curso Medio, p. 170)

Recorte 06

Os brasileirismos na syntaxe são construcções que devem ser evitadas como errôneas.

1. O uso do pronome *lhe* com objetivo:
Vejo-lhe muitas vezes
Amo-lhe

(Lição sobre Brasileirismos da Grammatica Portugueza Curso Medio, p. 190)

A partir dos recortes 05 e 06, vê-se que há uma filiação prescritiva das gramáticas de João Ribeiro, pela presença do purismo, em outras palavras, pelo ensino de um saber sobre a língua tido como aceitável (dos escritores, etc.) e a negação de outro saber diferente (das pessoas que não são letradas). Desse modo, o lugar discursivo do professor é de saber a língua, especialmente os usos aceitáveis. Nos recortes, as palavras que marcam bem essa filiação são “correcta” e “errônea”, afirmando que os usos adequados são tidos como corretos, mas o que fugir a essa regra é errôneo. Sendo assim, o papel do aluno, discursivamente, é aprender o uso “correto” da língua através dos ILDs e do professor.

Outro ponto a ser destacado é a presença do modo de enunciação regulador nos exercícios nas duas gramáticas de João Ribeiro. Eles revelam uma preocupação didática com o ensino da Língua Portuguesa. Vale salientar que, no curso primário, há uma maior incidência dos exercícios do que no curso médio, e no curso primário, além de mais exercícios, há imagens, chamando assim, a atenção das crianças. Isso revela que, no curso primário é projetada a imagem de um aluno com pouca autonomia e necessitado de uma maior atenção do professor durante o ensino. Porém, no curso médio, é projetada a imagem do aluno mais autônomo, que não necessita demonstrar com muita intensidade nos exercícios que aprendeu o conteúdo.

Nesses exercícios, aparece, frequentemente, o modo de enunciação regulador (recortes 07 e 08):

Recorte 07

Deve-se pronunciar **decáno** e **não decano**; **pégada** e não **pégada**; **pu**d**ico**, e não *pu**d**ico*; **erudito** e não *erudito*; **inaudito** e não *inaudito*.

(Lição sobre Syllabas e accento tonico da Grammatica Portugueza, p. 25)

Recorte 08

EXERCICIO

Analysem-se os seguintes synonymos:

1. Casa, mansão, domicilio, habitação, morada
2. Porta, entrada, portas da cidade, porto

(Exercício da Grammatica Portugueza, p. 43)

Esse modo de enunciação (regulador) gera, também, um efeito de autoridade do sujeito gramático e do sujeito professor sobre a língua e seus usuários, pois a gramática vai indicar como se deve falar, no caso, em conformidade com “a melhor linguagem”, o uso dos doutores (“bom uso”), e o professor tem o compromisso de repassar esses usos ao aluno. No recorte 07, a expressão “Deve-se pronunciar” marca essa enunciação reguladora. O aluno, logo, terá de assimilar esses conceitos e pôr em prática.

Para que o aluno ponha em prática os conhecimentos de língua por ele apreendidos, a gramática traz exercícios, demonstrados pelos recortes 07 e 08. Neles, pode-se verificar que é usado o mesmo modo de enunciação supracitado: regulador. Esse modo de enunciação gera o mesmo efeito de autoridade do sujeito gramático sobre o professor e o aluno, uma vez que um elabora a gramática e o outro ensina e avalia com a utilização desse recurso linguístico e didático (gramática). O modo de enunciação regulador é expresso pelo uso da forma verbal “Analysem-se”, que dá um comando para que o aluno utilize os conhecimentos aprendidos no momento da resolução do exercício.

Por fim, nos exercícios e notas tanto do curso médio quanto do primário, observamos a presença do modo de enunciação orientador, como os recortes 09 e 10 mostram.

Recorte 09

Conforme resolver o professor, serão estudados ou não, apenas os prefixos vernáculos, com exclusão dos latinos e gregos.

Para cada classe fizeram-se exercícios. Os prefixos de origem não vernacula vão incluídos em nota.

(Nota da Grammatica Portuguesa Curso Primario, p. 50)

Recorte 10

O professor explicará o caso do preterito e o caso do presente, sobre os quaes não podemos falar ainda. No primeiro caso (do preterito) o *a* não tem som nasal (*a-máhm*os).

No Brasil não distinguimos commumente os dois casos e conversamos em ambos a prosodia nasal.

(Nota da Grammatica Portuguesa Curso Primario, p. 19)

Os recortes 09 e 10 correspondem a uma nota destinada ao professor. Pode-se constatar, nesse enunciado, um efeito de didaticidade e autoridade por parte do lugar discursivo do gramático, que, nesse caso, ocupa a posição de professor. Isso justifica-se pela utilização do modo enunciativo orientador, no qual o gramático ocupa a posição discursiva de professor, dirige-se ao professor e lhe dá instruções sobre o processo de ensino da língua. Isso fica explícito nos recortes pelas expressões “serão estudados ou não”, “Para cada

classe fizeram-se exercícios”, “o professor explicará”, “No Brasil não distinguimos”. Ademais, no recorte 10, o gramático respeita o espaço de discernimento do professor ao afirmar “Conforme resolver o professor”, atenuando o efeito de autoridade.

A partir do discurso das gramáticas de João Ribeiro pudemos constatar o jogo imaginário do processo de ensino-aprendizagem da língua, o qual se dava sob filiações discursivas prescritivistas, com a utilização dos enunciados definidores e descritivos, mas, em alguns momentos, pedagógica, ao empregar o modo de enunciação explicativo. O lugar do gramático era de quem dominava o “bom uso” da língua, ou seja, o uso considerado aceitável, dos doutores, exercendo uma relação de autoridade sobre o professor. O lugar do aluno era de subordinado, de quem deve aprender o uso “correto” da língua através da gramática e do professor, mas esse lugar, poderia ser ocupado pelo próprio professor, ao ser conduzido pelo gramático em modos de enunciação como o regulador e orientador.

4.2 OTHONIEL MOTTA (1900-1920)

No segundo conjunto de ILDs da segunda fase desse período (1900-1920), temos duas obras do autor Othoniel Motta: *Lições de Portuguez e Chave da Lingua*. Nesse conjunto, notamos a presença de vários modos de enunciação, dentre os que Agustini (2004) apresenta: definidor, descritivo, explicativo, denegativo, condicional, apreciativo e corroborador. Além desses, tem-se a presença de mais três modos de enunciação, formulados em pesquisa anterior (PIBIC 2016-2017): pedagógico, regulador e orientador.

No corpo das obras, verificamos que há dois modos de enunciação predominantes: pedagógico e o explicativo. Vejamos isto nos recortes 11 e 12.

Recorte 11

Lição I

Imaginemos que encontramos um pedacinho de papel com estes dizeres: < O meu cão>. [...] Supponhamos ainda que logo adiante

achamos um outro pedacinho em que podemos ler isto: <morreu> . Também quasi nada conseguimos d'ahi. Se, porém, reunirmos os dois pedacinhos, teremos: <o meu cão morreu>. Isto – dizemos logo – tem SENTIDO.

(Lições de Portuguez, p. 1)

Recorte 12

102. – Já falámos acerca de *verbos*. Já dissemos que são palavras com as quaes affirmamos alguma coisa do substantivo. Agora vamos fazer a respeito um estudo mais aprofundado. Observaremos em primeiro lugar que na lingua portugueza os verbos terminam em *ar*, *er*, *ir* e *or*.

(Lição sobre verbo em Chave da Lingua, p. 36)

Nota-se no recorte 11, o modo de enunciação pedagógico. Este caracteriza-se por uma tentativa de aproximação do aluno, utilizando termos de seu cotidiano, de fácil compreensão, bem como um detalhamento do conteúdo com vistas ao entendimento do aluno. Nesse recorte, essa enunciação fica explícita pela utilização do diminutivo, os termos “pedacinho de papel”, o próprio exemplo “o meu cão morreu” e o uso do verbo na 1ª pessoa do plural “Imaginemos”. Com isso, constatamos um efeito de interação entre os sujeitos professor e aluno durante o ensino e aprendizagem da língua.

Já no recorte 12, temos o modo de enunciação explicativo, que gera um efeito de didaticidade no ensino da língua, pois a categoria gramatical não é definida de imediato. Há uma retomada do conhecimento discutido anteriormente com o uso dos termos “já falamos”, “já dissemos”, “observaremos em primeiro lugar”. Assim, tem-se a imagem de um professor que se preocupa com a compreensão do seu aluno, a ponto de reformular e contextualizar o conteúdo.

Nos dois modos de enunciação supracitados, temos um efeito de proximidade entre os sujeitos, devido a simulação de interação ocasionada pela utilização do verbo na 1ª pessoa do plural. Esse efeito reproduz um jogo imaginário interativo. Aqui, se tem a imagem do sujeito aluno como alguém que participa do processo de ensino e aprendizagem da língua, ele não é um mero receptor, mas um sujeito que constrói juntamente com o professor esse saber.

Essa simulação de interação também fica explícita nas gramáticas por meio do uso de perguntas sobre o conteúdo da língua no meio das lições:

Recorte 13

52. – Se encontrarmos escripta a palavra *livro*, sabemos desde logo que se trata de um unico objecto: mas (se encontrarmos a palavra *livros*, já sabemos que se trata pelo menos de dois objectos. Porque? Por causa daquelle simples s, que não havia no primeiro caso.

(Lição sobre Numero do substantivo em Chave da Lingua, p. 22)

No recorte 13, de uma lição sobre substantivo, podemos notar um efeito de interação estabelecido não somente pelo uso do verbo na 1ª pessoa do plural nas expressões “se encontrarmos”, “sabemos”; mas também, pela pergunta “Porque?” em meio a exposição do conteúdo e, logo em seguida, dá-se a resposta. Essa simulação de interação, que é recorrente no discurso das duas gramáticas de Motta, gera um efeito de sentido de interação entre os interlocutores e a língua, de modo que, o professor é detentor do conhecimento sobre a língua, porém o aluno também é dotado de conhecimento, então, o ensino do português se dá a partir da interação desses sujeitos.

Assim como nas gramáticas de João Ribeiro, no discurso das gramáticas de Motta o gramático ocupa, em alguns momentos, a posição de professor. Observemos isto nos recortes 14 e 15.

Recorte 14

NOTA. – Exercícios como este devem ser muito repetidos.

(Nota de Lições de Portuguez, p. 26)

Recorte 15

Os alumnos completarão as sentenças abaixo:

1. Meu tio e eu... – 2. Nós e o vizinho... – 3. Tu, o Pedro, os filhos do vizinho e eu... – 4. O coronel Felicio, vós, os vossos irmãos e nós...

(Exercício de Lições de Portuguez, p. 47)

Em ambos os recortes 14 e 15, tem-se o gramático ocupando a posição discursiva de professor. No recorte 14, constatamos a utilização do modo enunciativo orientador, pois o gramático dirige-se ao professor, de fato, para dar-lhe uma orientação, um comando de que os exercícios deverão ser repetidos para que o aluno desenvolva mais suas habilidades. Em outras palavras, o gramático diz ao professor o que ele pode e deve fazer. Já no recorte 15, o modo de enunciação é o regulador, uma vez que, na posição discursiva de professor, o gramático dirige-se ao aluno para dar-lhe um comando que aparece explícito na forma verbal “completarão”.

Tem-se, com esses modos de enunciação, uma imagem do professor como alguém que, apesar de possuir o conhecimento da Língua Portuguesa, é instruído pelo gramático sobre como melhor ensinar e para dar comandos ao aluno durante esse processo de ensino e aprendizagem da língua.

Ratificamos que, nas gramáticas de Motta, o jogo imaginário da relação dos sujeitos professor e aluno com a língua não acontecia de modo homogêneo. Havia filiações discursivas conflitantes e heterogêneas. Em alguns momentos, as gramáticas projetam uma imagem do gramático e do professor como únicos detentores do saber, do aluno como receptor e de um ensino de língua prescritivo, com os modos de enunciação regulador e orientador. Mas, em outros momentos tinha-se a imagem do professor como detentor do saber e o aluno também detentor de conhecimento da língua, e, a partir da didatização e da simulação de interação, o conteúdo de língua era discutido e ensinado, com os modos de enunciação explicativo e pedagógico.

4.3 SAID ALI (1921-1923)

No terceiro conjunto de ILDs de nossa análise, produzidos no segundo período de gramatização brasileira mais precisamente, na primeira fase desse período (1921-1923) temos: *Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza* e *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Said Ali. Nesse conjunto, notamos a presença de vários modos de enunciação, dentre os que Agustini (2004) apresenta: definidor, descritivo, apreciativo, condicional, indeterminado,

explicativo, denegativo e corroborador. Além desses, tem-se a presença de mais dois modos de enunciação, formulados em pesquisa anterior (PIBIC 2016-2017): regulador e orientador.

No corpo das obras, verificamos dois modos de enunciação predominantes: explicativo e orientador. Constatemos isso nos recortes 16 e 17.

Recorte 16

Collocação dos termos da oração

Quando se quer chamar a atenção especialmente para o sujeito da frase, desloca-se o mesmo para depois do verbo por adquirir assim intonação mais forte:

Se nenhum de vós quizer ir, irei *eu*.

Aqui quem perde, és *tu*.

[...] Nem sempre ha necessidade de fazer a inversão. Em muitos casos basta recorrer á expressão *é que*, a qual pelo contraste da accentuação fraca faz sobresahir o vocabulo anterior.

(Lição sobre Collocação dos termos da oração da Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza, p. 271)

Recorte 17

Oração simples é a proposição independente ou solta que faz sentido perfeito, podendo os seus termos ser singelos, multiplos ou desenvolvidos:

A criança dorme

A criança e a mãe dormem

(Lição sobre Oração simples e oração composta da Grammatica Elementar da Lingua Portugueza, p. 122)

No recorte 16, podemos verificar que há uma reformulação do conhecimento com vistas a simplificar o aprendizado da língua, gerando um efeito de didaticidade. Essa reformulação se dá através da utilização do modo de enunciação explicativo, que fica explícito nesse recorte através das expressões “Quando se quer chamar a atenção”, “Nem sempre há”, “Em muitos casos”. Além dessa reformulação, há exemplos que também contribuem

na construção desse efeito didático na apresentação do conhecimento da língua portuguesa.

O modo de enunciação tal qual se apresenta no recorte 16 produz a imagem de um sujeito professor que domina o conhecimento da língua, faz uma imagem do sujeito aluno que o leva a reformular e adequar o conhecimento ao seu interlocutor, para que com a simplificação, este compreenda bem o conhecimento linguístico ensinado. Por sua vez, essa enunciação produz uma imagem do sujeito aluno que é apenas receptor do conhecimento, não há simulação de interação entre os sujeitos.

Já no recorte 17, de uma lição sobre oração simples e oração composta, vê-se um efeito de superioridade do gramático, que apresenta a Língua Portuguesa, colocando-se no lugar de cientista da linguagem. Esse efeito é causado pelo modo de enunciação definidor, o qual apresenta uma pergunta embutida (O que é oração simples?), cuja resposta é a definição da categoria gramatical. Vale salientar, neste caso, a utilização do verbo ser, em “Oração simples é”, marca esse modo de enunciação e os exemplos facilitam a compreensão do aluno sobre o conteúdo exposto, assinalando o caráter didático da obra. Quanto a imagem do aluno produzida por meio do modo de dizer definidor, tem-se a imagem de um receptor do saber linguístico.

Além dos dois modos de enunciação citados anteriormente, há um terceiro modo de enunciação presente com frequência nas gramáticas de Said Ali: o orientador, como se pode perceber nos recortes 18 e 19.

Recorte 18

EXERCICIO

O professor ditará as frases. O fim destes exercicios é verificar se o alumno sabe applicar as regras precedentes. O emprego de letras dobradas, letras mudas e outras dificuldades aprenderá o alumno praticamente com o auxilio do professor.

(Exercicio da Grammatica Elementar da Lingua Portugueza, p. 18)

Recorte 19

Evita-se, assim, a formação de grupos phoneticos esdruxulos. Podendo escolher entre *denos falarem* e *de falarem-nos*, *para nos recommendarem* e *recommendarem-nos*, nenhum escriptor classico hesita em decidir-se pela primeira forma.

(Observação da Grammatica Secundaria da Lingua Portugueza, p. 282)

Quanto ao recorte 18, constatam-se dois efeitos de sentido distintos provocados pelo modo de enunciação orientador: de autoridade e didaticidade. O efeito de autoridade do gramático sobre a imagem do professor fica evidente quando o gramático o norteia sobre o ensino de língua, ao lhe dar um comando “O professor dictará”. O segundo efeito (didaticidade) afirma-se no momento em que há uma preocupação pedagógica, ou seja, quando ao invés de apenas um comando a ser seguido pelo professor, o gramático dá ao professor uma instrução, como por exemplo nas expressões “O fim destes exercicios é verificar”, “aprenderá o alumno praticamente com o auxilio do professor”, que destacam o papel projetado para o professor, que é auxiliar o aluno no aprendizado da língua, explicando, ditando. Além disso, o gramático descreve qual o objetivo dos exercícios: verificar se o aluno sabe aplicar as regras gramaticais estudadas nas lições.

No recorte 19, notam-se dois efeitos de sentido: de prescrição do uso da língua, evidenciado pela utilização do modo de enunciação regulador no termo “Evita-se”; e de descrição, com o emprego do modo de enunciação orientador na expressão “podendo escolher”. Ademais, ao comparar a fala “esdruxula” com a fala de escritores clássicos, tem-se uma prescrição do emprego de elementos linguísticos mais “aceitáveis”, correspondentes a fala e escrita de escritores e doutores renomados da época. Dessa forma, observamos um efeito de autoridade da imagem do gramático em relação à do professor, ao dizer na gramática o uso linguístico que ele pode e deve escolher.

Outra questão merece destaque, é o fato de que na gramática de Said Ali destinada ao curso médio não há exercícios, enquanto na gramática elementar, há muitos exercícios. Vejamos o recorte 20 da gramática elementar:

Recorte 20

EXERCICIOS

I

Qual é o plural dos nomes que se seguem e a que regras obedece respectiva formação:

Punhal, arsenal, caracol, lençol, funil, ceitel [...]

II

Ler em voz alta estas frases:

1. Os mochos são aves nocturnas.
2. Os gafanhotos devastaram as plantações dos morros.
3. Não lhe valeram choros nem ameaças.

(Exercício da Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa, p. 36)

Neste recorte, constatamos o modo de enunciação regulador, no qual o gramático assume a posição de professor e dá comandos ao aluno, estabelecendo, assim, um efeito de autoridade do lugar discursivo do professor, que não só ensina o saber linguístico, mas verifica se o aluno realmente aprendeu a lição através da resolução do exercício. No recorte 20, temos o modo de enunciação regulador marcado, principalmente, pelas expressões “Ler em voz alta”, “Qual é o plural”, “a que regras obedece”, que determinam uma ação a ser executada pelo aluno. Desse modo, é atribuída à imagem do aluno uma posição de subalterno, já à imagem do professor é conferida uma posição de autoridade e detentor do conhecimento.

Enquanto no curso elementar, temos exercícios, no curso médio verificamos uma reafirmação do carácter científico do discurso da gramática, expresso pelo modo de enunciação corroborador:

Recorte 21

Ainda de accordo com a regra geral escrevemos *civilisação* e *civilisar*. Esta pratica, adoptada por Herculano e outros escriptores, se deve estender a todas as palavras em *-isar, isação*, cuja escripta assim fica uniformisada com *precisar, divisar, avisar, etc.*

(Lição sobre Orthographia da Grammatica Secundaria da Lingua Portuguesa, p. 40)

No recorte 21, de uma lição sobre ortografia, temos a utilização do modo de enunciação corroborador, que gera um efeito de autenticidade e autoridade ao gramático por citar autores bem-conceituados. Esse modo de dizer está marcado no recorte selecionado por meio da expressão “adoptada por Herculano e outros escriptores”, que, por sua vez, reafirma a cientificidade do saber linguístico e a autoridade do gramático sobre o professor, que é responsável pelo ensino desse conhecimento.

Com a utilização dos modos de enunciação descritos, verificou-se que a imagem do professor é a de alguém que tem a função de ensinar a Língua Portuguesa, melhor dizendo, os bons usos do português, de forma acessível, auxiliando o aluno constantemente. Quanto ao aluno, compete-lhe aprender de forma simples o conteúdo, demonstrar ao professor por intermédio dos exercícios, que entendeu o conteúdo. Em outras palavras, a função de apenas assimilar o conteúdo e aprender a usar o “português mais adequado”. O ensino de língua é perpassado por filiações discursivas prescritivas, na medida em que se apresenta o uso linguístico dos escritores e doutores, desconsiderando outras maneiras de se usar a língua; bem como didática, na medida em que se fazem valer modos de enunciação explicativos que visam um ensino mais eficaz ao reformular o conhecimento para facilitar seu aprendizado.

4.4 ANTENOR NASCENTES (1924-1930)

No quarto conjunto de ILDs, temos dois manuais de língua do autor Antenor Nascentes, produzidos no segundo período de gramatização brasileira, mais precisamente, da segunda fase desse período (1924-1930): *O Idioma Nacional, volumes II e volume I*. Nesse conjunto, notamos a presença de vários modos de enunciação, dentre os que Agustini (2004) apresenta: definidor, descritivo, explicativo, denegativo, condicional e corroborador. Além desses, tem-se a presença de mais três modos de enunciação, formulados em pesquisa anterior (PIBIC 2016-2017): pedagógico, regulador e orientador.

No corpo das obras, constatamos dois modos de enunciação predominantes: o explicativo e o descritivo, conforme demonstramos nos recortes 22 e 23.

Recorte 22

O pronome *se* quando forma voz passiva deve ser classificado como partícula apassivante; como veremos no estudo da análise lógica, outras vezes é usado como partícula de espontaneidade, ex: *Foram-se embora*, ou como índice de indeterminação do sujeito, ex.: *Trata-se de estudar*.

(Lição sobre Pronomes de O Idioma Nacional, volume II, p. 90)

Recorte 23

A escrita tem por fim representar os sons que constituem as palavras.

A escrita correcta, certa, chama-se ortografia.

Os êrros de ortografia dados num ditado bastam para indicar o grau de cultura de uma pessoa.

(Lição sobre Ortografia de O Idioma Nacional, volume I, p. 37)

Verifica-se, no recorte 22, o modo de enunciação explicativo. Este modo produz um efeito de didaticidade, pois tem como característica reformulações e contextualizações do conhecimento linguístico. Neste recorte, as expressões “como veremos”, “outras vezes” e a presença de exemplos marcam esse enunciado, uma vez que não há uma definição puramente descontextualizada, mas há uma preocupação em facilitar o entendimento através dessa reformulação. Além disso, o uso do verbo na 1ª pessoa do plural, por exemplo, “veremos” produz um efeito de interação entre filólogo/professor e aluno. Quanto às imagens dos sujeitos, a partir dessa enunciação, temos o lugar discursivo do filólogo como possuidor do saber científico da língua, mas ocupando o lugar discursivo do professor na medida em que busca facilitar a compreensão dos alunos sobre a língua, partindo da imagem que ele próprio faz do aluno, seu interlocutor.

Já no recorte 23, identificamos o modo de enunciação descritivo por apresentar a definição da regra da língua objetivamente, sem muitas reformulações, como por exemplo, ao utilizar no recorte a expressão “tem por

fim”. Esse modo de enunciação produz um efeito de cientificidade da língua e de autoridade para o lugar discursivo do professor, por ele ser quem tem o conhecimento e o poder de ensiná-lo. O aluno, mais uma vez, assume a posição de subserviência, pois apenas deve absorver o saber linguístico ensinado pelo professor através do ILD.

Ainda no recorte 23, é possível destacar uma questão recorrente no 2º período de gramatização: a questão purista da língua. Neste recorte, os termos “escrita correcta, certa” e a afirmação de que “êrros de ortografia” podem indicar o grau de cultura de uma pessoa, demonstram que, apesar de nos manuais de Antenor Nascentes haver a preocupação com um ensino didático, de fácil compreensão, havia também a preocupação com um ensino prescritivista que apresenta como “correto” e “certo” o uso dos escritores e médicos, classificando qualquer uso diferente como inferior e impróprio para o aprendizado. Com isso, o professor é representado no lugar de quem ensina esse uso “correto” da língua portuguesa e o sujeito aluno representa quem deve, através dos manuais e do ensino do professor, aprender esse conhecimento da língua portuguesa.

Além da preocupação de se ensinar o “bom uso” do português, comprovamos que há, nos manuais de Nascentes, um cuidado em reafirmar a autenticidade do discurso dos manuais citando outros escritores renomados, seja para contestar, exemplificar ou ampliar informações. Vejamos isto nos recortes 24 e 25.

Recorte 24

No português do Brasil sente-se pouco êste acento; daí, faltando o auxílio do ouvido, a frequencia dos erros.

As indicações relativas ao assunto acham-se condensadas nas seguintes regras de Rui Barbosa:

1ª) Não se há de acentuar o *a* senão antes de palavra feminina, clara ou subentendida. Ex: *Fui à cidade* (palavra feminina clara)

(Lição sobre Acento de O Idioma Nacional, volume II, p. 44)

Recorte 25

Exceptuam-se:

- I. Os verbos *chegar* e *pesar* (na acepção de causar tristeza); Said Ali acrescenta *amancebar* e *ensebar*.
(Lição sobre Leitura de O Idioma Nacional, volume I, p. 17)

Verificamos no recorte 24, mais especificamente no uso da expressão “português do Brasil”, uma preocupação com a identidade nacional, pois no processo de gramatização das línguas, através da escrita de ILDs começa-se a descrever a língua pelos próprios nativos, apresentando marcas linguísticas originárias do povo, como por exemplo na expressão “No português do Brasil sente-se pouco êste acento”. Como destacado na fundamentação teórica, no período de gramatização, há uma preocupação identitária, mesmo que não seja explícita pelo autor, no discurso dos manuais é possível identificar que eles começam a observar e apresentar nos ILDs diferenças de uso da língua tanto na escrita, quanto na oralidade, do português “brasileiro” em relação ao português de Portugal.

Além disso, nos recortes 24 e 25, pertencentes aos dois manuais de Nascentes analisados, vê-se o modo de enunciação corroborador, que fornece um efeito de autoridade e autenticidade ao discurso sobre a língua, uma vez que, são citados especialistas na área da língua portuguesa. No recorte 24, Nascentes cita Rui Barbosa, que foi um político, diplomata, advogado e jurista brasileiro, membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre 1908 e 1919. Já no recorte seguinte, cita Said Ali, gramático, filólogo renomado, professor do Colégio Pedro II e membro da Academia Brasileira de Filologia. Em ambos os recortes, vemos que Nascentes os cita para dar mais legitimidade aos seus manuais.

Esse modo de enunciação corroborador produz uma imagem do professor como alguém que conhece o saber autêntico, científico de língua portuguesa e, portanto, tem autoridade ensiná-lo. A imagem reproduzida do lugar discursivo do aluno é, mais uma vez, de absorvedor do saber linguístico. Porém, no discurso dos manuais, além de absorver, ele deve mostrar que tomou posse desse saber através dos exercícios:

Recorte 26

EXERCÍCIO DE ANÁLISE FONÉTICA

Dada uma palavra classificar seus fonemas.

Para isso tenha-se em vista:

que o *h* inicial não tem valor fonético;

que o *h* junto ao *l* e ao *n* é sinal de palatalização;

[...] MODELO

Analisar foneticamente os vocábulos *guerra, filho, ponte, hoje*.

(Exercício de O Idioma Nacional, volume II, p. 21)

No recorte 26, tem-se um exercício de fonética, no qual encontramos a utilização do modo de enunciação regulador, que produz também o efeito de autoridade para o lugar discursivo do professor. Porém, nesse enunciado, nota-se que esse lugar (de professor) é ocupado pelo gramático, que confere comandos ao aluno, tais como “classificar seus fonemas” e “Analisar foneticamente”, para demonstrar no exercício e por meio do modelo dado que compreendeu as lições ensinadas (conhecimento científico da língua portuguesa).

Portanto, no segundo período de gramatização brasileira, constatamos, a partir da análise das gramáticas de Said Ali e dos manuais de língua de Nascentes, que as formações imaginárias não acontecem de modo homogêneo. Isso se dá devido as filiações discursivas heterogêneas e conflitos histórico-discursivos, próprios do período de produção e utilização desses instrumentos linguísticos e didáticos.

De modo geral, os ILDs do 2º período de gramatização brasileira oscilavam entre a prescrição de um uso correto do português, através de modos de enunciação descritivos, definidores, reguladores, orientadores e a didatização desse ensino que sugeria em alguns momentos uma simulação de interação entre os sujeitos professor e aluno, com a utilização do verbo na 1ª pessoa do plural, modos de enunciação explicativos e exercícios.

Sendo assim, nos dois períodos de gramatização analisados (1880-1930), muito fortemente, a imagem construída para o lugar do gramático/filólogo é de autoridade, cientista da língua, o que corrobora, no

discurso dos ILDs, uma imagem do professor como possuidor do conhecimento linguístico através das gramáticas e manuais de língua e responsável por sua transmissão ao aluno; enquanto a imagem produzida para o lugar discursivo do aluno é na maioria das vezes, de absorvedor do conhecimento da língua, mas em alguns momentos havia uma simulação de interação, nesses casos, o aluno era considerado participante do processo de ensino-aprendizagem do português.

Partindo dessas constatações, tecemos considerações sobre esse estudo, as quais são apresentadas no capítulo 5 e visam sintetizar essa reflexão sobre o jogo imaginário das posições dos sujeitos professor e aluno nos instrumentos linguísticos e didáticos do período analisado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propusemos a investigar quais efeitos de sentido são produzidos na representação dos interlocutores no discurso das gramáticas e manuais do 1º e 2º período de gramatização da língua.

Tendo em vista o discurso das gramáticas e manuais analisados a partir dos modos de enunciação, pudemos constatar que os períodos de gramatização brasileira selecionados correspondem a um processo de afirmação da identidade do brasileiro que conhece bem a sua língua e tem autonomia e autoridade para ensiná-la.

Levando em conta a constituição do discurso na/pela história, os ILDs são lugares onde se verificam essas questões, pois, os modos de enunciação utilizados pelos autores demonstram, dentre outros aspectos, quais são as filiações discursivas presentes, o jogo imaginário dos sujeitos de ensino-aprendizagem da língua, como também, a relação dos sujeitos com a própria língua portuguesa.

Em relação ao primeiro período da gramatização (1880-1920), nas gramáticas dos autores João Ribeiro e Othoniel Motta, observamos através dos modos de enunciação corroborador, definidor, descritivo, denegativo, que o objetivo do ensino da língua era prescrever um uso adequado; pelos modos de enunciação explicativo e pedagógico verificamos também uma simulação de interação entre professor e aluno; já no emprego dos modos regulador e orientador, notamos que o gramático exercia uma autoridade de nortear ensino, dando comandos ao professor sobre a maneira com a qual ele deveria ensiná-la, e em outras vezes, ocupava a posição de professor direcionando-se ao aluno para lhe dar comandos em exercícios.

Comprovamos, também, que a especificação da língua brasileira, destacando características fonéticas e ortográficas é marcada com maior intensidade no primeiro período de gramatização, pois embora não fosse pretensão dos gramáticos, nesse momento no Brasil, começava-se a perceber essas diferenças e destacá-las no discurso dos ILDs. O purismo também era

bem marcado nesse discurso, apresentando as normas gramaticais como o “o uso correto” e os demais usos como “errados”.

Nas gramáticas do primeiro período analisadas (1880-1920), as filiações discursivas eram heterogêneas. No discurso das gramáticas de João Ribeiro, tem-se uma filiação prescritiva, buscando-se ensinar o português “correto”, renegando o uso das pessoas não letradas. Isso comprova-se pelo uso predominante dos modos de dizer definidor e descritivo. Já no discurso das gramáticas de Othoniel Motta há uma filiação pedagógica da língua, evidenciada nos seus modos de enunciação, predominantemente, pedagógico e explicativo, projetando um ensino da língua portuguesa de maneira acessível ao seu público leitor (crianças), simulando uma interação entre professor e o aluno através da utilização dos verbos em primeira pessoa do plural, perguntas durante a exposição do conteúdo etc.

Quanto às gramáticas e manuais do segundo período de gramatização brasileira (1921-1930), constatamos que, diferentemente das do primeiro período, no qual era marcado o purismo, essa questão purista não aparecia com tanta intensidade. Porém, havia uma necessidade de legitimar o conhecimento da língua descrita nos ILDs fazendo referência, na exposição do conteúdo, em exemplos e notas ao discurso de escritores renomados da época. Por este motivo o modo de enunciação corroborador era frequente nos manuais e gramáticas analisados.

No discurso das gramáticas de Said Ali e manuais de Antenor Nascentes desse 2º período, constatamos a predominância dos modos de enunciação descritivo e explicativo, revelando uma preocupação científica e pedagógica. Isso porque ao passo que os autores buscavam descrever a língua e atestar a veracidade e legitimidade dos conteúdos, também se tinha o cuidado em didatizá-los para que os alunos os compreendessem facilmente. Por isso, era frequente o uso do verbo na primeira pessoa do plural, uma reformulação do saber científico da língua, exemplos e exercícios.

Assim como no 1º período, o 2º período de gramatização é representado por filiações discursivas heterogêneas. Temos a filiação descritiva, pela frequência com a qual aparece o modo de enunciação descritivo nas

gramáticas de Said Ali e nos manuais de Nascentes, mas também a filiação pedagógica pelo uso dos modos de enunciação explicativo e pedagógico, empregando questões no decorrer das lições, uso de verbos na 1ª pessoa do plural, exemplos, etc.

De modo geral, podemos afirmar que o período de gramatização investigado caracterizou-se pelas filiações discursivas distintas que estavam presentes em um mesmo momento histórico, por uma afirmação da identidade do brasileiro ao descrever e prescrever sua “língua”, reconhecendo diferenças em relação à de Portugal e legitimando o saber pelas citações e referências a outros escritores brasileiros de renome. Vale salientar que, os instrumentos linguísticos e didáticos não serviam, apenas, para o ensino da língua aos alunos, mas também, exerciam uma função na formação do sujeito professor, determinando e orientando sobre como ensinar a língua (brasileira), o que deveria ser enfatizado no ensino, a frequência com a qual os exercícios deveriam ser repetidos e a maneira pela qual se deveria abordar o conhecimento com os alunos.

Em relação ao jogo imaginário dos sujeitos de ensino-aprendizagem do português brasileiro e sua relação com a língua, comprovamos que o gramático exercia um papel muito importante no discurso dos ILDs. Sua imagem era de autoridade, ele definia a Língua Portuguesa a ser ensinada pelo professor, como também, o instruía sobre o ensino da língua (através de notas e observações) e, em alguns momentos, assumia o lugar de professor, dando os comandos a serem direcionados ao sujeito aluno. A imagem do professor era de transmissor, mediador do conhecimento sobre a língua subordinado ao discurso dos instrumentos linguísticos e didáticos. A imagem do aluno era de um receptáculo do conhecimento linguístico (principalmente na filiação discursiva prescritiva), mas também de um sujeito participante do processo de ensino aprendizagem através das simulações de interação nos discursos (na filiação discursiva pedagógica).

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. **A estilística no discurso da gramática**. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.

ALI, Manuel Said. **Grammatica Secundaria da Lingua Portuguesa**. São Paulo: Proprietaria. 3ª edição [1923].

_____. **Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. 4ª edição [1923].

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Editora da UNICAMP: Campinas, SP, 1992.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica / FALE-UFMG, 2005.

CASTRO, Rui Vieira de. **Para a análise do discurso pedagógico constituição e transmissão da gramática escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

FARIAS, Washington Silva de. **A coleção novo manual de língua portuguesa F.T.D (1909-1926): um espaço polêmico de leitura da história da língua e seu ensino no Brasil**. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

FÁVERO, Leonor L.; MOLINA, Márcia A. G. **As Concepções Linguísticas no Século XIX: A Gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GADET, Françoise.; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 4ª edição [2010].

GIACOMELLI, Karina. **Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a linguística da enunciação**. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da Semântica: Sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma**. Paulistana: São Paulo, 2007.

_____. MOTTA, Othoniel. **Lições de Portuguez**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 6ª edição [1941].

_____. **Chave da Língua**. São Paulo: Editora Limitada. 2ª edição [1931].

_____. NASCENTES, Antenor de Veras. **O Idioma Nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Machado, 1926. Vol I.

_____. **O Idioma Nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Machado, 1927. Vol II.

_____. ORLANDI, Eni P. **Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009.

_____. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: KAIRÓS Livraria e Editora, 1979.

_____; RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918. 33ª edição [1888].

_____. **Grammatica Portugueza**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936. 93ª edição [1888].

STÓCOLO, Irene. **Discursos e reprodução de sentidos na escola: interface entre o discurso escolar, alunos e processos de significação**. São Paulo: Porto de Idéias, 2010.