


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

JANAINA NICOLA

**HISTÓRIAS SOB A HISTÓRIA:** um estudo das  
projeções metafóricas e formas de poder em *Emília no  
País da Gramática*

ARARAQUARA – S.P.  
2012

JANAINA NICOLA

**HISTÓRIAS SOB A HISTÓRIA:** um estudo das  
projeções metafóricas e formas de poder em *Emília no  
País da Gramática*

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa DE Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** “Aplicação da teoria da integração conceptual na descrição gramatical do português”.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Suárez Abreu

ARARAQUARA – S.P.  
2012

Nicola, Janaina  
Histórias sob a história: um estudo das projeções metafóricas e  
formas de poder em "Emília no País da Gramática" / Janaina  
Nicola . – 2012  
136 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,  
Campus de Araraquara

**Orientador: Antonio Suárez Abreu**

1. Linguística. 2. Linguistas. 3. Metáfora. I. Título.

JANAINA NICOLA

**HISTÓRIAS SOB A HISTÓRIA:** um estudo das  
projeções metafóricas e formas de poder em *Emília no  
País da Gramática*

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa DE Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** “Aplicação da teoria da integração conceptual na descrição gramatical do português”.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Suárez Abreu

**Co-orientadora:**

Data da defesa: 30/ 10/ 12

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Antonio Suárez Abreu  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leticia Marcondes Rezende  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Durigan  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vânia Maria Lescano Guerra  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Crisciolo  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

À Jeová Deus; toda a honra e toda a glória! Pois sei que, muito além do científico,  
“tudo posso Naquele que me fortalece”

## AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, por suprir as necessidades em face das quais, muitas vezes, a teoria, o método são insuficientes...

À minha família, sobretudo meus pais: Geraldo de Jesus Nicola e Maria Cleonice Nicola, incentivadores presentes e incondicionais. Nenhuma palavra pode representar, aqui, o meu amor por vocês! A força, a honra, a dignidade, a perseverança, o caráter, o amor, enfim... Obrigada por simplesmente tudo!

Ao meu esposo, Fábio Rogério Petrusheli Carneiro, por toda a compreensão, apoio e amor. Sei que não foi fácil para você também... Muito obrigada por me fortalecer, me entender e me ajudar sempre... Você é um grande presente de Deus em minha vida! Eu jamais me sentiria tão completa sem você... Amo-te muito!

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, compartilharam essa caminhada... Muito obrigada a todos pelo carinho e pela força! “Os amigos são a família que nos é permitido escolher”.

Às professoras Marlene Durigan e Vânia Maria Lescano Guerra, que me abriram as portas ao conhecimento e me ajudaram durante todo o meu trajeto, em presença e lembrança. Vocês serão sempre especiais em minha vida. Minha admiração, meu carinho e meu respeito estarão sempre relacionados ao vosso nome. Muito obrigada!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Suárez Abreu. Agradeço a Deus por colocar pessoas tão especiais em meu caminho. Professor, nunca poderei agradecer-lhe a atenção assídua, a compreensão, o respeito, o apoio que – tenho certeza – você destina a todos que lhe cercam. Pudera a academia formar intelectuais e humanos como você (porque às vezes desumaniza...). Espero um dia fazer um trabalho à altura da sua competência e merecimento. Eu o admiro muito! Obrigada por tudo!

À UNESP, instituição de meu elevado apreço e consideração. Obrigada pela oportunidade de fazer parte da história de pesquisa séria e de credibilidade que fomentam.

“Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma força produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

Michel Foucault (1979, p. 8)

## RESUMO

O texto aqui aduzido destina-se a identificar, analisar e problematizar, na obra *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, relações de poder estabelecidas entre o relacionamento ainda tenso entre linguistas e gramáticos, materializados linguística e discursivamente pelo mecanismo de projeção metafórica, que, relativamente aos personagens em cena (dentro e fora dela), constroem imagens, (re)afirmam lugares, cristalizam conceitos que, além da esfera acadêmico-intelectual, são pulverizados em toda a sociedade, especialmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, pré-estabelecendo parâmetros educacionais, como os PCNs, por exemplo. Dessa forma, objetiva-se postar em foco os discursos construídos nesta obra que (des)mascam formações discursivas a digladiarem-se, que encontram em estratégias discursivas formas de poder e controle sobre as questões que acercam os estudos da linguagem. Assim, não se pretende aqui alcançar o sentido pleno dos discursos (uma vez que esse projeto ainda não está ao alcance de nossa empresa), mas, sim, embrenhar-se nestes jogos e efeitos de sentido provocados na estância enunciativa, cujas condições de produção implicam vigorosamente sobre seu entendimento, revelando o projeto literário pretendido ou sua contradição. Metodologicamente, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, quanto aos meios, e exploratória, quanto aos fins. Não optamos por trabalho de campo, uma vez que o objeto selecionado exige uma inflexão particular de análise, dado a sua extensão. Fizemos recortes para chegar aos enunciados de base, analisados sob o suporte teórico da Análise do Discurso de orientação francesa, com suas reformulações e movências ao longo de sua constituição. Dispor-se à inflexão de escavar assuntos e relacionamentos referentes aos estudos da linguagem faz-se cada vez mais necessário ante uma sociedade que, na atualidade, cada vez mais e progressivamente, sustenta-se da manipulação engenhosa daqueles que sabem usá-la de acordo com suas conveniências. Faz-se mais importante ainda, em razão de todos esses aspectos orientarem o ensino de nossa língua, endossados por aparelhos governamentais que ditam ordens a ser seguidas, além de estabelecerem critérios de aceitação ou recusa de determinadas orientações, chegando ao ponto de retirar das mãos de professores e alunos obras como as de Monteiro Lobato.

**Palavras – chave:** Linguistas. Gramáticos. Sentido. Poder. Metáfora.



## ABSTRACT

The text submitted here is intended to identify, analyze and discuss, in the work of *Emília no País da Gramática*, Monteiro Lobato, power relations established between the still tense relationship between linguists and grammarians, linguistically and discursively materialized by the metaphorical projection mechanism for the characters on stage (inside and outside), build images, (re) affirm places, crystallize concepts that beyond the academic intellectual sphere, are sprayed throughout society, especially with regard to the teaching of Portuguese language, pre-establishing educational parameters such as NCPs, for example. Thus, the objective is to focus on the post discourses constructed in this work that (un)masking the discursive formations which fight with each other, discursive strategies that are in forms of power and control over the issues on language studies. Therefore, it is not intended here reach the full sense of the speeches (since this project is not yet available to us), but to be embroiled in these games for meaning and purpose in the office caused enunciative, whose production conditions imply strongly about your understanding, revealing the literary project intended or contradiction of this. Methodologically, this research can be classified as literature in relation to the means, and exploratory as for the purposes. We didn't opt to follow the fieldwork, since the selected object requires a particular inflection analysis, given its length. We cut out to get to the base set, analyzed from the theoretical support of Discourse Analysis of French orientation, with its restatements and changes throughout its constitution. Arrange to the inflection of digging matters and relationships related to studies of language becomes increasingly necessary before a company which, in actuality, progressively holds up the ingenious manipulation of those who know how to use it according with their conveniences. It is even more important because of all these aspects orient the teaching of our language endorsed by governmental apparatus that dictate orders to be followed, and establish criteria for acceptance or rejection of certain guidelines to the point of taking works from the hands of teachers and students like Monteiro Lobato's works.

**Keywords:** Linguists. Grammarians. Sense. Power. Metaphor.

**LISTA DE FOTOS**

<b>Foto 1</b>	Monteiro Lobato	79
<b>Foto 2</b>	Obra: <i>Emília no País da Gramática</i> – capa da versão de 1934	84
<b>Foto 3</b>	Ilustração de J. U. Campos e André Le Blanc - 1968	86
<b>Foto 4</b>	Ilustração de Belmonte - 1934	86
<b>Foto 5</b>	Capa da obra <i>Emília no País da Gramática</i> - 2009	87

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	As diferentes edições	85
<b>Tabela 2</b>	Os anos 20	95
<b>Tabela 3</b>	Entre os anos 20 e 30.	96
<b>Tabela 4</b>	Os anos 30	97
<b>Tabela 5</b>	Traduções	99

## SUMÁRIO

<b>1 COMEÇANDO A HISTÓRIA</b>	13
<b>2 ENCENANDO: OS PERSONAGENS DA TEORIA E DA (NOSSA) PRÁTICA</b>	17
<b>2.1 Recortando acontecimentos disciplinares</b>	19
<b>2.1.1 Entrelaçando-se nas metáforas</b>	23
<b>2.1.2 Do poder e da verdade</b>	27
<b>2.1.3 No não lugar do sentido: autoria e legitimidade</b>	33
<b>2.1.4 Nos interstícios do discurso</b>	36
<b>2.1.5 Sujeito, subjetividade e sentido</b>	43
<b>2.1.6 Das disciplinas ao controle: as sociedades do discurso</b>	50
<b>2.1.7 As condições de produção</b>	59
<b>2.1.8 Enxergando as imagens</b>	61
<b>2.1.9 Entre a arqueologia e os saberes: os conceitos de acontecimento, positividade e arquivo</b>	64
<b>2.1.10 A obra literária</b>	70
<b>2.1.11 E agora: entre linguistas, gramáticos e a chegada da Ad, como ficam os lugares?</b>	72
<b>3 A (SUB)VERSÃO DA HISTÓRIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b>	78
<b>3.1 Lobato no país da gramática</b>	79
<b>4. NAS MALHAS DA ANÁLISE</b>	101
<b>4.1 À pretensão da análise: obediências e travessuras desse objeto discurso</b>	103
<b>5. TERMINANDO A HISTÓRIA? CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	121
<b>REFERÊNCIAS</b>	125
<b>ANEXOS</b>	131

## 1 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Envolver-se com a história: eis aduzido menos um objetivo deste estudo que um desafio para a contemporaneidade (frágil demarcação...). Revolver a linha do tempo e, dentro dela mesma, sublinhar (des)encontros, sucessões, aproximações, digressões, afastamentos que, no mesmo complexo, explicam, dissolvem, confundem, entrelaçam e separam conceitos, valores, poderes. E ainda há a língua... multifacetado objeto tão objetificado e, por vezes, esquecido na nossa história... na história da aventura teórica dos estudos linguísticos. Movimentos, mecanismos, processos. Prisão e soltura. E ainda há o sujeito... estranho elemento descrito pelo seu idêntico... Heterogeneidade e subjetividade, multiplicidade e singularidade... E ainda há o método... perigosa tarefa de organizar o não organizável; de traçar caminhos a uma busca infinita e sem estabilidade.

Àqueles que esperam encontrar aqui arranjos reguladores que afastariam toda essa complexidade de nossos olhos tão desejosos do conforto da episteme, lamento decepcioná-los. Proponho, antes, imergir nestes movimentos e experimentar suas implicantes, seu sucesso e seu fracasso ante o sujeito, a língua, a história, a ideologia, os processos cerebrais e de experiência com o ambiente que nos cerca, elementares dispositivos de análise...

Orientamo-nos (ou fomos escolhidos?) pelo seguinte tema: as projeções metafóricas e mecanismos de disciplina, controle e poder em *Emília no país da Gramática*, de Monteiro Lobato. Como se dá o processamento dessa habilidade comparatista de dizer o mesmo através do outro, de outros? Em outros termos: metáfora. Um pouco mais: o que está envolvido nas formulações metafóricas mediante as quais representamos todas as coisas que poderiam ser ditas, eventualmente, de outra(s) forma(s)?

Ou seja: por que precisamente esta e não outra em seu lugar? (lembrando o Foucault da *Arqueologia*). Se o leitor nos destinasse um pouco mais de paciência, poderíamos finalizar: quais os jogos de sentidos e poderes que acercam essas produções sem, não raro, serem inquiridos quanto à sua constituição? Para que servem? No que resulta este processo e engendramentos relativamente à obra *Emília no país da*

*Gramática*, que compõe, não de hoje, a bibliografia complementar do curso de Letras de diferentes instituições do país? E o que nós temos a ver com isso tudo? Esta proposta consiste e intenta um retorno a estudos anteriores realizados por nós, impondo-lhe uma continuidade, sob novo foco, a fim de estender a análise a outros pontos agora postos à tona.

De início são muitas as questões, poucas as respostas e grandes as necessidades de discussões sobre o assunto a desembocar na Educação, em especial no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa. Perdoem-me os contrários: a questão é urgente. Muitos livros – e entre eles o de Lobato com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo - têm sido retirados do ensino, por diferentes razões.

Lembro-me do poeta e arrisco a paráfrase: “há várias razões para se retirar um livro da mão de um leitor e apenas uma para mantê-lo; e esta deve permanecer”. Quantas obras mais serão retiradas das mãos dos professores e alunos em prol de interesses “obscuros e inconfessáveis” (evocando RAJAGOPALAN, de *Por uma Linguística Crítica...*)? A solução seria mesmo segregar estes livros? Ou submetê-los à discussão crítica encontrando no mesmo foco uma fonte de construção do conhecimento?

Sob o intento de percorrer este caminho tenso, instável, de unidades e divisões propomo-nos um alicerce: a teoria da Análise do Discurso de orientação francesa, com suas (re)formulações ao longo da história de sua consolidação, dos seus conceitos e dos seus métodos, numa relação complementar com as contribuições da visão Cognitivista-funcionalista da linguagem no que concerne ao conceito de projeção metafórica, apenas como compreensão preliminar “cerebral” a desembocar, fatalmente, no processo ideológico.

O objetivo desta empreita consiste em identificar, problematizar, analisar e discutir as projeções metafóricas de conceitos em atores em *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, além dos jogos de poder/controle/disciplina relacionados, não raro, a esta estratégia discursiva, a fim de explorar suas resultantes no processo de construção de identidades, conceitos, imagens que se estabelecem e se cristalizam tanto no ensino de língua portuguesa quanto na esfera social, encobrendo

histórias, apagando movimentos. Pretendemos buscar nesses mecanismos a compreensão de como se processam as informações ao longo da história produzindo efeitos na sociedade e induzindo processos cognitivos.

Metodologicamente, a pesquisa poderá ser considerada bibliográfica quanto aos meios e exploratória quanto aos fins. Não optamos por trabalho de campo, uma vez que o objeto em questão, em razão de sua extensão, exige um trabalho particular de análise.

Nesta esteira, o próximo Capítulo, *ENCENANDO: OS PERSONAGENS DA TEORIA E DA (NOSSA) PRÁTICA*, permite vislumbrar as noções teóricas em que nos fundamentamos na análise do corpus; ali são expostas as proporções em que alguns conceitos auxiliaram as discussões aduzidas por esta investigação científica, mostrando os recortes teóricos em que se sustenta a nossa pesquisa. Tratamos, pois, de apresentar alguns dos conceitos de que nos servimos, procurando recuperar-lhes as condições históricas e político-ideológicas de aparecimento; de funcionamento.

No terceiro capítulo, *A (SUB) VERSÃO DA HISTÓRIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO*, expõe-se uma descrição do corpus em que se apoia esse texto. O capítulo conduz a uma aproximação mais específica da obra, bem como de seu autore, personagens e idealizadores, levantando, aqui também, as condições de produção e de irrupção em torno das quais se crivam os discursos deferidos e as práticas cristalizadas por esses campos do saber em confronto. Buscamos, aqui, recuperar a discursivização em torno dos textos analisados; recuperar, enfim, o arquivo (foucaultiano) por meio dos quais são cristalizados.

O quarto capítulo, *NAS MALHAS DA ANÁLISE*, por sua vez, compromete-se a demonstrar as análises empreendidas pela proposta. Nesse estrato se contornarão as questões a que nos inclinamos, evidenciando os resultados a que o estudo pôde remeter.

Por fim, o quinto estágio, *TERMINADO A HISTÓRIA*, traz-nos o momento das considerações finais, em que – mesmo conscientes de que essa história não termina aqui – discutiremos sobre os resultados encontrados nesta empreita, contornando nossos esboços a fim de registrar-lhes uma imagem final.

Sem dúvida necessitamos de investidas que se dediquem à imersão nestas obras dispostas ao ensino de língua portuguesa (nos níveis fundamental, médio e superior), a fim de discutir seus sentidos e movências em detrimento de sua subtração do público leitor. Iniciemos o caminho.



## 2 ENCENANDO: OS PERSONAGENS DA TEORIA E DA (NOSSA) PRÁTICA

*Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.*

Michel Foucault

Continuar é preciso. Este primeiro capítulo permite-nos fazer que o que pretendemos alterar esteja em conformidade com a prática operada pela corrente francesa de Análise de Discurso, à qual esta empresa se filia, com suas (re)formulações ao longo da história de sua consolidação. Redunda dizer que é valendo-se de suas contribuições teórico-metodológicas que este trabalho busca fazer que as coisas “façam sentido”. Ora, afirmar o que precede é apontar para momentos, acontecimentos, empreendimentos em que se manifeste alguma identificação entre movimento, teórico, teoria, pesquisador, análise e objeto; é assim que as palavras e as coisas “fazem sentido”: porque elas dialogam indagando a si mesmas e ao outro, ou, ao contrário, esquivando-se de si e do outro, em um jogo constante de (re)conhecimentos e esquivas.

Por ora, basta dizer que a obra *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, traz à baila o discurso didático-pedagógico do gramático, estrategicamente mascarado no discurso da resistência assumido pela menina boneca. A produção

relaciona-se às premissas fundamentais com que se firmam critérios e métodos voltados ao ensino, bem como à elaboração de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e as *Diretrizes e Bases para a Educação*. Ordem a ser seguida.

Adiante cuidamos com mais afinco das questões que emergem nessa obra que tomamos como objeto; essa é uma tarefa de que se incumbirá o segundo capítulo em especial. Vale dizer, contudo, que o tópico em que se encontra o estudo neste momento não poderá se privar de relacionar a teoria aos textos, de onde a necessidade de uma breve apresentação. Desse modo, o diálogo que agora se trava, que cabe a este estrato, é com a teoria que nos propõe a Análise de Discurso (AD) e que nos permite analisar nosso objeto. Torna-se necessário, antes de nos embrenharmos nas obras, apresentar o dispositivo teórico de que nos cercamos.

Mais precisamente, cuidamos de recuperar, histórico-política e ideologicamente, alguns dos conceitos construídos pela AD com que esta pesquisa se identifica e que nos desafiam permanentemente diante da “aventura teórica”, nunca tranquila, do/no discurso, “em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria”; ou seja, é pelo fato de o analista ter “um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo” (MALDIDIER, 2003). Daí as fases dos “tateamentos teóricos” sobre as quais se fundamenta, também, nosso discurso (como prática discursiva).

Nessa esteira, que se ressalte, de antemão, que os vieses pelos quais se envereda o texto aduzido cruzam-se frequentemente com duas figuras nucleares que, legitimamente ou à revelia da legitimação, inauguraram uma nova teoria. Esta rompeu com noções sacralizadas na linguística primeira, deslocou-se de terrenos, questionou campos do saber em seus próprios espaços de atuação, presenteando-se com a designação de uma transversalidade nem sempre aceita: os caminhos teóricos que a investigação percorre, não raro, orientam ao encontro sempre indispensável, e muito frequente, com Michel Foucault e Michel Pêcheux.

É a partir dessas teorias, dessas investidas abraçadas por esses pensadores, e em diferentes momentos, que discutimos outras contribuições, contemporâneas e posteriores, que se fizeram possíveis por eles e que, hoje, derramam seu brilho vigoroso

por sobre um caminho que já se pode designar a Análise de Discurso Brasileira. A história da análise de discurso brasileira já exhibe fortes contornos, e rever a teoria francesa ante esses novos estudos que a atualizam é, sem dúvida, um caminho produtivo para a compreensão da AD no Brasil.

Deve-se salientar que essas contribuições mais recentes comprovam o que permanece das teorias primeiras, em que parâmetros se encaixam e apontam para como fazer para lidar com elas hoje. A fundamentação teórica deste estudo compreende, portanto, desde os ícones e inauguradores da AD francesa aos mais recentes e reconhecidos estudos que levanta essa nova gama de pesquisadores, a fim de compreender aquela historicidade que nos exige a prática desse campo investigativo.

## **2.1 Recortando acontecimentos disciplinares**

Segundo as representações mais usuais, a Linguística irrompe com os estudos de Saussure, cujo *Curso de linguística geral (CLG)* inaugura uma *doxa* sobre a qual se define e de que se compraz a disciplina. Dos interesses linguísticos do século XIX (desde a gramática comparada) aos movimentos de desenvolvimento ulterior das asserções sobre a linguagem do século XX: o caminho entre 1800 e 1900 que possibilita compreender as conceituações ditas contemporâneas; os encadeamentos.

Se o espaço de que dispomos não sofresse restrições impostas por um certo ritual em que nos inscrevemos, este estudo poderia propor um passeio cujo percurso levaria a explorar as condições de emergência da gramática comparada, a ruptura operada pelo pensamento de Saussure com o CLG, as implicações da interpretação estrutural-funcionalista abraçada desde o aparecimento do Círculo de Praga (marcada pelos trabalhos de Trubetskoï e Jakobson), até as conceituações fundamentais para a semiótica do círculo de Copenhague (Hjelmslev). De lá, encaminhar-se-ia aos esboços da leitura funcionalista; do descritivismo e gerativismo, às linguísticas enunciativas. Vislumbraríamos as regulações do discurso e do lugar que ele abre à ocupação do sujeito falante (Benveniste, Ducrot e Culioli) e, enfim, alcançaríamos as linguísticas

discursivas que pretenderam ultrapassar os limites morfossintáticos, crivando uma progressão histórica preocupada em restituir as filiações.

Interessa, todavia, marcar especialmente o momento de um confronto teórico que possibilitou o aparecimento de uma análise de discurso. O declínio dos movimentos “estruturalistas”, a crise dos “marxistas”, o trágico desaparecimento de figuras que mantiveram esses movimentos durante os anos de 50 até meados de 80, como Althusser, Lacan, Pêcheux, Barthes, vincaram um vazio que se desenhou no início dos anos 1980 com esses desaparecimentos simultâneos. As décadas seguintes conheceriam o fim das utopias, dos embates heroicos, de tal modo que haveria, mesmo, uma nova configuração dos saberes, pós-1980, determinada por essas cisões (GREGOLIN, 2004).

Os estudos da linguagem, a partir dos anos 60 do século XX, foram surpreendidos por um novo acontecimento que sacudira a Linguística de outrora. A linguística distribucional depara com o trabalho de Harris, cuja proposta ulterior ao clássico *Discourse Analysis* ditava que os estudos trabalhassem para além dos limites de uma única frase e que fossem realizados levando em consideração “as relações entre a cultura e a língua”. Harris se desprende nesse momento dos trabalhos apontados pela linguística do sistema, evocando um contexto sócio-cultural, um locutor e um objeto alheio aos limites da sentença; muda-se o discurso; ressalta-se aquela exterioridade constitutiva.

Quando Pêcheux se mobiliza a pensar a Análise do Discurso, o texto de Harris é recebido como texto fundador, em virtude de ter relacionado suas reflexões sobre o discurso à língua e ao contexto sócio-cultural em que é praticado (INDURSKY, 2006). A Análise do Discurso inaugurada por Pêcheux em 1969, com *Análise Automática do Discurso (AAD 69)*, já anunciava as novas inflexões que o estudo do discurso denunciaria, na perspectiva que iria trabalhar o sujeito, a língua e a história.

A *Análise de Discurso* que encontramos no Brasil constituiu-se no espaço de discussões provocadas por três campos do saber que remetem, ao mesmo tempo, a uma ruptura com o século XIX: a Linguística, a Filosofia e a Psicanálise. O que interessa a esse momento de irrupção são três formas diferentes de materialidade, de não-transparência, que perpassam a constituição desse novo campo investigativo. Assim,

considera-se da Linguística a afirmativa segundo a qual a língua não é transparente: tem uma ordem marcada por uma materialidade específica. Do Marxismo, o fato de que a história também tem a sua materialidade, o seu “real”: o homem faz a história, mas ela também não lhe é transparente, não lhe é acessível; o homem desconhece sua própria história, uma vez que manipulada. Por fim, com a Psicanálise, é o sujeito que se coloca ante a sua opacidade: o sujeito não é transparente nem para si mesmo, marcando aqui um deslocamento da noção de homem, de indivíduo, para a de sujeito. O sujeito não é transparente para si porque não detém o controle, o domínio de seu dizer, de tal modo que suas palavras significam independentemente de sua vontade.

Mais precisamente, ao invés do sujeito nós teríamos, com a AD, uma **posição-sujeito** que enuncia e que particularmente nos interessa neste estudo. Deixar-se atingir pelo conceito de “posição-sujeito” remete a deslocá-lo (o sujeito) de sua estabilidade aparente, em que é concebido como indivíduo físico, e considerá-lo afetado por um jogo institucional imaginário de projeções, que regulam o próprio ato de enunciação, que o assujeita sob influência dessa exterioridade do enunciável, que incide, enfim, sobre sua constituição.

A isso corresponde, portanto, dizer que “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1990a, p. 82). Ou seja, há, em toda língua, mecanismos de projeções que oferecem a possibilidade de passar da situação sujeito para uma posição ocupada pelo sujeito no discurso, conforme ressalta Orlandi (2006, p. 15):

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. [...] Portanto não é o sujeito físico, empírico que funciona no discurso, mas a posição sujeito discursiva. O enunciator e o destinatário, enquanto sujeitos, são pontos da relação de interlocução, indicando diferentes posições-sujeito.

Desenha-se, com os apontamentos desses três campos do saber, o famoso tripé que sustenta a AD e que lhe propõe gerar uma teoria e um objeto novo, que toca as bordas desses domínios disciplinares, mas que, em nenhum momento, pode ser confundido com eles. Não se trata de realizar uma soma ingênua dos três campos para desembocar em uma teoria do discurso. Nesse sentido (e falar de sentido é sempre questionável), a AD, multidisciplinar, pressupõe as teorias supracitadas - uma vez que, como todas as disciplinas, está vincada pelo outro - construindo, porém, um objeto e um método próprio, contornando-se da relação de três regiões científicas: a) a teoria da ideologia, b) a teoria da sintaxe e da enunciação e c) a teoria que compreende o discurso como um processo de determinação histórica dos processos de significação (cf. ORLANDI, 2006).

É sob essa égide de pensamento, sob essas discussões que surge a Análise de Discurso, a partir dos anos 60 do século XX, momento em que a leitura levantava questionamentos em torno da interpretação. Estudiosos como Althusser (na releitura de Marx), Foucault (em *A Arqueologia do Saber*), Lacan (com sua leitura de Freud), Barthes (cujo pensamento nos alerta de que a leitura é uma escritura), entre outros, indagavam sobre o fato de que *ler* significa dizer. Ocorre então que alcançam o reconhecimento de que a leitura deveria ser des-naturalizada; precisaria ancorar-se em um artefato teórico que lhe permitisse a subsistência (ORLANDI, 2006).

A AD constitui-se, pois, como uma disciplina que se situa entre a Linguística e as Ciências Sociais, interrogando a linguística que pensa a linguagem e se esquece do sócio-histórico e interpelando as Ciências Sociais que ignoram a linguagem em sua materialidade. A AD desloca-se desses lugares em direção a um outro em que essas ciências traçam um relacionamento complementar e suas contribuições oferecem hoje a teoria a que nos condicionamos.

Exibir nossos pressupostos teóricos implica, enfim, resgatar os trajetos históricos da constituição de alguns conceitos, permitindo-nos rediscuti-los ante a nova condição de existência em que são postados. Aqui nos subscrevemos (ou nos inscrevemos) em uma prática, manifestando o evolir do ritual que nos encaminha sob a névoa disciplinar.

### 2.1.1 Entrelaçando-se nas Metáforas.

Um casamento. Como pensar as Projeções Metafóricas em um trabalho sobre o discurso? O que, afinal, poderia crivar a relação entre essas duas correntes teóricas: A análise do Discurso e a Linguística Cognitiva, relativamente a esse estudo e precisamente neste tópico? Faz-se provável a complexidade de lidar com duas vertentes separadas no tempo e no espaço em busca de uma unidade de pensamento sobre o tema em questão. Talvez por isso mesmo a metáfora que abre esta sessão seja pertinente: uma união de elementos que, muito embora possam em algum momento se diferenciar, expondo-se a conflitos (histórico-teórico-políticos e ideologicamente falando), encontram, ao mesmo tempo, uma complementaridade que busca resgatar em cada um aquilo que pode contribuir ante um objetivo comum.

Sem dúvida, um dos temas de maior relevância em nossa pesquisa são as projeções metafóricas construídas na obra que estudamos, mediante as quais – como já afirmado – revelam-se mecanismos de construção de identidades, valores, lugares dos personagens envolvidos com a trama (ficcional e não-ficcional).

Um fato a ser levado em conta no estudo da metáfora é que, juntamente com a transferência do(s) traço(s) selecionado(s) do domínio de origem, são transferidos valores. Certa vez, conversando com um religioso que trabalhava na periferia de Campinas com grupos carentes, ele me disse que era difícil ensinar às crianças o *Pai Nosso*, pois, como Pai é uma metáfora de Deus e a experiência pessoal dessas crianças a respeito de seus pais era bastante negativa (...), era conflitante falar do “Pai Nosso”, que estava no céu, que trazia o pão nosso de cada dia etc. etc. (ABREU, 2010, p. 50)

O mito do objetivismo, que dominou por longo tempo a cultura ocidental (e sobretudo a filosofia ocidental) desde os pré-socráticos, considerou a metáfora apenas como um “ornamento” da linguagem literal, uma vez que a linguagem figurativa consistia, até então, em uma modalidade “enfeitada” da primeira. Com o surgimento do livro *Metaphors we live by*, de Lakoff & Johnson, em 1980, a *metáfora conceptual*

inaugura uma nova visão, estendendo-se a estudos posteriores, principalmente os de Mark Turner (*The literary Mind*, 1996) e Mark Turner e Fauconnier (2002 - *The way we think*), em que os autores propõem a teoria da integração conceptual ou *blending*. Nessa nova perspectiva, o conceito de metáfora rompe com o objetivismo tradicional, tornando-se essencial à concepção humana, um mecanismo que opera diferentes, velhos e novos, sentidos, tornando a nossa realidade outra(s). Estenderemos um pouco mais esses óculos conceituais, de modo a observar, agora também, as manifestações discursivas.

A abordagem cognitivo-discursiva que nos propomos, especificamente neste tópico, visa a realizar dois movimentos de análise necessários a esta empreita: primeiro, compreender os processos e projeções metafóricas como experiencialmente orientados e, portanto, um procedimento cognitivo não aleatório. Segundo, partindo dessa mesma noção preliminar e estendendo-a, investigar os caminhos da descrição-interpretação (já previstos na constituição da AD), compreendendo essa realização da metáfora como uma estratégia do discurso veiculado na obra para a fixação de conceitos, imagens, além do fato de revelarem formas de poder e controle no gerenciamento das relações entre personagens e, também, entre as esferas dos estudos da linguagem. Acrescentando:

Uma primeira consideração seria a de que ela [a metáfora] acrescenta um aspecto emocional àquilo que falamos, ao trabalhar com imagens, potencializando a comunicação. Afinal, segundo a moderna neurociência, os seres humanos possuem “duas mentes” corporificadas, uma emocional, bastante antiga, pré-histórica, e outra racional, bastante recente. A mente emocional é mais rápida e leva à ação [...]. A mente racional é mais lenta e costuma pesar prós e contras. (ABREU, 2010, p. 51 – colchetes nossos)

Conforme já explicitado, esse conceito “recente” (o problema da temporalidade... e da metalinguagem...) sobre a metáfora muito tem a contribuir com nosso intuito, consideradas nossas hipóteses de que o discurso em cena, ao longo de toda a obra em análise, releva outro(s), (des)mascarando, por estas mesmas implicações de emoção e valores, os projetos, saberes, inflexões e resistências a se contradizerem,



numa iniciativa literária que propunha-se a rebeldia relativamente à tradição gramatical, mas que acaba por rezar o mesmo “Pai Nosso”...

Dessa maneira, precisamos compreender e apresentar as contribuições sobre os estudos da metáfora para nos auxiliar na análise dos enunciados posteriormente expostos. Para tanto, valeremo-nos do pensamento de Abreu que, fundamentado nas contribuições de estudos como os de Lakoff, Johnson, Mark Turner, entre outros aportes, exhibe uma compreensão particular sobre este aspecto de que nos ocupamos neste capítulo.

Segundo Abreu, em “A arte de Argumentar” (2004), a metáfora pode ser compreendida como uma comparação abreviada, em que de uma maneira direta, seria transportado o sentido próprio para o sentido figurado. Ressalta-se que ao fazer uma comparação, o sujeito (AD) constrói imagens sobre seu objeto primeiro (domínio alvo - para a visão cognitivista), selecionando de um segundo objeto (domínio de origem) alguns elementos que se aproximam desse primeiro (e vice-versa), para realizar a projeção. Não necessariamente existirá sempre uma correspondência total entre os objetos comparados, uma vez que compreendemos, aqui, mediante as contribuições da Linguística Cognitiva, uma relação entre *elementos do frame*.

Voltando à teoria da metáfora, podemos rever nosso caminho: diante do *frame do input 1*, ou do domínio de origem, visto como fundo, escolhemos, segundo nosso interesse, aquilo que deve ser figura. Em seguida, mesclamos essa figura com aquilo que, segundo o nosso interesse, é também figura no *frame do input 2*. [...]. Nesse sentido a criação da metáfora envolve uma dupla *gestalt*, subordinada aos pontos de vista de seu criador. (ABREU, 2010, p. 46)

Isto é: todo objeto é composto por diversas características. Desta forma, quando se realiza uma comparação entre objetos pode-se estar selecionando e aproximando apenas algumas das características destes. Assim, quando se diz que alguém é uma “fera”, pode-se pretender, como efeito de sentido (AD), fazer uma projeção (Linguística Cognitiva) de apenas algumas características como: a perspicácia, a coragem, a força; relegando outras como agressividade, voracidade, que também constituem o objeto

“fera” mas nas quais o sujeito não pensou ao fazer a comparação, a metáfora. Trata-se de recortes e aproximações particulares, específicos, em face dos objetos ou mesmo da cena enunciativa, além das determinações das condições de produção, culturais, sociais, históricas, políticas, ideológicas...

Lakoff e Johnson (1980), em *Metaphors We Live By*, pioneiros, apresentam as *metáforas conceituais* ou *metáforas cognitivas*. Dentre suas contribuições, selecionamos as chamadas *metáforas primárias*<sup>1</sup>:

*Afeição é quente*: Eles me cumprimentaram calorosamente.  
*Importante é grande*: Amanhã será um grande dia.  
*Felicidade é para cima*: Estou me sentindo pra cima hoje.  
*Intimidade é proximidade*: Nós estivemos muito próximos durante anos, mas estamos nos distanciando cada vez mais.  
*Dificuldades são pesos*: O Presidente está debaixo de uma grande responsabilidade.  
*Similaridade é proximidade*: Essas cores não são as mesmas, mas estão bastante próximas.  
*Escalas lineares são trajetos*: A inteligência de Maria vai além da inteligência de Marta.  
*Organização é estrutura física*: Como as peças dessa teoria se encaixam?  
*Ajuda é sustentação*: Eu sustento minha família desde pequeno.  
*Tempo é movimento*: O tempo voa.  
*Estados de espírito são espaços físicos*: Estou perto de uma depressão; a próxima coisa que der errado vai me pôr na beira do abismo.  
 (Tradução de ABREU, 2010, p. 47)

J. V. Jensen (1987) exhibe uma classificação das metáforas em cinco grupos, a saber: *metáforas de restauração*, *metáforas de percurso*, *metáforas de unificação*, *metáforas criativas* e *metáforas naturais*.

Conforme Abreu (2004), podemos pensar da seguinte forma essas metáforas. As **metáforas de restauração** sugerem-nos a ideia de que algo sofreu algum dano, algum estrago, necessitando de uma reparação. Essas metáforas dividem-se em *metáforas médicas* (falam-nos de males, remédios e curas), *metáforas de roubo* (algo nos foi

---

<sup>1</sup> George Lakoff e Mark Johnson. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books, 1999, pp 50-54.

retirado e precisa de reparação), *de conserto* (algo estragou e precisa ser concertado) e *limpeza* (traz-nos a noção de que é preciso deixar tudo limpo).

No que diz respeito às **metáforas de percurso** (idem) associam a resolução de problemas a uma jornada. Elas podem ser de *Percurso em Terra* (falamos em encruzilhadas, estradas etc); *Percurso no Mar* (oferecendo-nos a ideia de um naufrágio, em face do qual há salvação ou morte; *Percurso de cativo* (alguém é escravo de qualquer coisa); *Percurso no ar* (fenômenos, fatos e ações realizáveis ou ocorridas no espaço aéreo).

Já, relativamente às **metáforas de unificação**, se diferenciam em: *Metáfora de Parentesco* (sugerem a ideia de “família”, “irmãos” etc.); *Metáfora Pastoral* (conduzir, guiar pessoas); *Metáfora Esportiva* (os esportes são fontes de projeção). Em se tratando das **metáforas criativas**, apontam-se: *metáforas de construção* (compara as ações humanas a construções quaisquer); *metáforas de tecelagem* (encaram a sociedade como um tecido a ser construído ou rompido); *metáforas de composição musical* (utilizam-se de referências envolvidas com a música ou instrumentos) e *metáfora de lavrador* (origina-se de referências ao mundo no campo).

Finalmente, na esteira das **metáforas naturais**, expõem-se as *metáforas de claro-escuro e fenômenos naturais* (contraste entre dia e noite, felicidade e tristeza, tempestade e abanço etc.), além das *metáforas biológicas* (compara o ser humano a animais, indicando virtudes e defeitos.)

Indiscutivelmente, essas metáforas perpetram-se em nossos dias, trazendo-nos suas significativas implicações. Isso não ocorre de modo diferente com a obra em análise e tampouco com o nosso trabalho, trata-se, enfim, de determinações que, muito além do desejo e do controle de si, significam poderosamente.

### 2.1.2 Do poder e da verdade

Não se faz restrita a lista de estudiosos, pensadores, filósofos, inquietos do conhecimento, que se puseram a discutir as implicações do poder e da “verdade”, que os conceberam exaustivamente ou ao menos os mencionaram por razão de alguma conveniência, que os visitaram em diversas localizações e que os fizeram existir em terrenos outros.

Não sabemos ao certo o marco inicial de irrupção dessas noções sobre a verdade e sobre o poder, uma vez que a busca da verdade, desde o século VI, com os poetas gregos, “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1998, p. 18). Podemos afirmar, contudo, que, para esta pesquisa, importa considerar os apontamentos que sobre eles desenvolveu Michel Foucault (1979), entre outras diversas e vigorosas escansões. Esse é o recorte.

Nesse crivo, Foucault permite-nos perceber não mais apenas as coerções repressivas que estabelecem o poder e sua estreita ligação à institucionalização da “verdade”, à universalidade dos saberes para além do incontestado, mas, antes e diferente disso, ele nos posiciona em face das relações positivas que se intrincam no espaço ocupado por essas noções, deslocando o conceito de poder de uma significação negativa e impiedosa, de modo a endereçá-lo para fora da identidade vincada na proibição. Ao contrário, o poder, para Foucault, é produtivo:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma força produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Consideramos essas indicações a fim de levantar discussões relativas aos sujeitos envolvidos nos discursos analisados, especialmente os linguistas e os gramáticos (que participam do exercício do poder junto à sociedade que recebe seus efeitos, na qual esse poder se ramifica e é também exercido), que nos brindam com os

ranços de poderes cristalizados na instância enunciativa. Pensar esses sujeitos significa, entre outras coisas, pensar o papel do intelectual com relação a eventuais buscas e legitimações de “sua” verdade em nossa sociedade, e, afinando um pouco mais a temática, pensar a sua atuação ante a elaboração de propostas voltadas à Educação, ao ensino de língua portuguesa, mais precisamente.

Mas faz-se necessário ressaltar que são buscas eventuais, uma vez que não é todo intelectual que procura essa legitimação da verdade, dado que o próprio do intelectual é desconstruir. Ocorre que a discursivização construída acerca do texto que analisamos concorre para a cristalização de valores dentro e fora desses lugares em que trabalham (em que e de onde falam) esses intelectuais nos estudos da língua. Elas atingem, enfim, toda uma sociedade semelhantemente poderosa, posto que o poder não se situa apenas em um centro; ele percorre as extremidades e se exerce na margem, onde é distribuído e ramificado, onde essas forças são organizadas e produzem efeitos.

No entanto, ao intelectual incumbiu-se, durante muito tempo, dominar um acumulado de saberes vários cuja universalidade seria representativa da Verdade e da Justiça. A ele competiria figurar como uma entidade clarividente que funcionasse como uma “consciência de todos”. Há algum tempo, todavia, não se pede mais ao intelectual que desempenhe esse papel. Segundo Foucault (1979, p. 9 *et passim*), os intelectuais habituaram-se a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas “em setores determinados, em pontos precisos em que os situavam, quer suas condições de trabalho, quer suas condições de vida [...]”.

Essa virada interessa-nos à medida que nos conduz a observar esses pontos precisos de atuação, esses setores em que se (os) postam. Esses pontos dizem respeito aos lugares que ocupam, de onde (nos) falam, em que lutam, nos quais desejam permanecer e que, enfim, os autorizam a dizer o que dizem, de maneira poderosa e progressiva. Investido em seu setor de atuação, o intelectual ganhou uma consciência muito mais concreta e imediata das lutas (FOUCAULT, 1979). Esse é um ponto crucial à nossa investigação, uma vez que nos possibilita evocar e analisar estratégias de poder e controle em nosso objeto. O sujeito é legitimado pelo lugar de que fala, pois este lhe confere legitimidade e autoridade diante do dito.

O pensamento de Foucault direciona à assertiva segundo a qual “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. As coerções do mundo produzem a verdade e ela, por sua vez, constrói efeitos regulamentados de poder. Dessa maneira, cada esfera da circulação social – e ela mesma em uma esfera geral – possui os seus regimes de verdade; possui os discursos que nela são produzidos e que concorrem para indicar o verdadeiro, discriminando, em contrapartida, o falso, o alheio à verdade.

Esse intrincamento poderoso entre verdadeiro e falso, essa relação de (re)conhecimento e esquivia, de acolhimento e desprezo, de identificação e distanciamento, está muito patente no(s) discurso(s) em que se fundamenta o texto/obra em análise. A tensão cristalizada entre português-padrão e não-padrão, entre gramática e linguística (e esta justaposição não quer dizer que se equivalham), enfim, entre o privilegiado e aquele que sofre o preconceito por não obedecer à mesma ordem, permeia todo o nosso trabalho e sustenta as observações concernentes ao desmascarar dessas “lutas de classes” evidenciadas na análise discursiva. Isso nos leva a perceber, conforme mencionado, como esses lugares se constituem no que são, e o que externam as suas manifestações, os seus posicionamentos, cuja função estreita-se aos dispositivos de verdade em nossa sociedade:

É então que sua posição – [a do intelectual] - pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente setoriais ou profissionais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade.” (colchetes nosso) (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Essa verdade de que nos fala Foucault, e que produz o poder, negativa ou positivamente, não se precipita em referir-se ao “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas ao “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor da verdade”, mas em torno do regulamento da verdade e do papel econômico-político ao qual pode filiar-se:

“É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder.” (ibid., p. 13).

A que se atribuiria, enfim, a necessidade de se destacarem essas noções para a análise que propomos? A pelo menos duas razões diferentes e que, no entanto, se interligam. Primeiro, porque o estudo interessa-se por saber como esses sujeitos (posições-sujeito), esses “autores” trazidos à cena enunciativa em diversos momentos da obra de Lobato, constroem as suas políticas de verdade por meio de suas formulações/estratégias discursivas, mobilizando seus leitores, interlocutores, a partilharem, senão comungarem, de tais reverberações. Segundo, porque esses apontamentos implicam fortemente as discussões no âmbito dos estudos da linguagem e acarretam valores fora e dentro do ensino de língua portuguesa.

A língua é muito mais que um simples código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma bandeira política [...]. E, como no caso das demais bandeiras políticas, constitui-se em um símbolo e está sempre sujeita à exploração engenhosa por parte daqueles que sabem usá-la em prol de interesses obscuros e inconfessáveis. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93)

O que ocorre é que esse discurso é acreditado como “verdadeiro”; o preconceito ao qual se pretende opor toda a força de resistência nesses posicionamentos escorre por essas águas, levando à contrariedade da “função” em relação à “estrutura”. O agente visa a um fim; o resultado de sua ação é outro:

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder - mas de desvincular o poder das verdades das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. (ibid., p. 14)

### **2.1.3 No não lugar do sentido: autoria e legitimidade**

Com o que sonha nossa vã autoria? De início, deve-se ressaltar a “inveja” de que somos tomados com relação à questão que oferecemos no exato momento e que não se deve (ou não poderia ser atribuída) a nossa vã autoria. O jogo semântico de que nos valem foi extraído de um texto de Gregolin (2003)<sup>2</sup> e leva-nos ao interdiscurso. Contamos o feito porque, como se pode observar, ele mesmo se relaciona intimamente com a discussão que agora propomos.

Pensar em aquilo com que sonha a nossa vã autoria implica recuperar e discutir algumas questões com que se envolve essa prática, esse ritual ou essa norma, em conformidade com os quais se permite atribuir um texto, um discurso, a um sujeito responsável por sua produção-elaboração e sua legitimidade. Pensar aqui a *autoria* e a *legitimidade* significa pôr em xeque essa autenticidade, essa originalidade, esses valores e poderes a nos seduzir, seja por força de sua autoridade, seja pelo nosso desejo do poderio dos lugares de onde ostentam as suas vantagens e conveniências.

O “problema” da autoria e da legitimação incide sobre a nossa investigação no que tange à construção dos sentidos e dos sujeitos do discurso; a prática discursiva e os lugares de onde falam. Permite-nos, além disso, analisar procedimentos de cristalização de imagens, valores, sentidos, mediante estratégias de construção linguística como o caso das projeções metafóricas.

Como são construídos esses sujeitos em cena literária e extra-literária?

— Parece simples, mas não é. Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos” da língua. (LOBATO, 2009, p. 54)

Como fez Gregolin (2003), o nosso estudo busca, com Foucault, pensar que um dos elementos que recaem sobre o reconhecimento/desconhecimento dos sentidos é o *feito-autoria*; é a instalação, no discurso, da evidência de um sujeito submetido às

---

<sup>2</sup> Trata-se do capítulo “Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria?”.



múltiplas determinações que organizam o espaço social na produção dos sentidos. Nessa perspectiva, o texto ou o discurso podem veicular um valor muito próximo daquele de que dispõe seu produtor (sua prática discursiva); construindo o seu caráter de “verdadeiro” ou falso, o seu *status* de algo facilmente “esquecível” ou efetivamente “eternizável”.

Foucault (1997a, p. 81), em *O que é um autor* – comunicação apresentada em 22 de fevereiro de 1969 à *Société Française de Philosophie* –, propõe-se discutir a criação de uma “função-autor” no contexto da cultura europeia depois do século XVII e explora a assertiva, abraçada por muitos críticos literários e filósofos do século XX, da “morte do autor”. O filósofo não pretende negar a existência do autor quando retoma a temática de sua morte, mas, antes, trata de compreender o autor como uma função e definir as condições ou os domínios em que essa função se exerce.

Importa notar que o termo “função” desloca da figura do autor qualquer valor intrínseco e insere-o no jogo de uma exterioridade que o constitui, que o constrói em face da história. Para Foucault (1997a, p. 46), a função-autor configura-se em uma característica “do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”.

A criação da “função-autor”, a problemática que envolve a atribuição de um nome próprio a um texto, é, segundo Foucault, um processo que se estende desde a época medieval, como um dos dispositivos cujo objetivo seria controlar a circulação dos textos e delegar-lhes autoridade por meio de uma assinatura legitimadora (id., 1997a). Na discussão apresentada por Foucault, a função autor assume um caráter restritivo e, segundo Lagazzi Rodrigues (2006, p. 92), delimita nomes que se tornam referências na história e na sociedade. Dessa maneira, a noção de *autoria* permite que a enfrentemos através de um filtro sócio-histórico, que nos presenteia com um panorama da construção da personagem do “autor” na passagem do século XVII ao século XVIII.

Chartier (1998) compromete-se com o conceito foucaultiano e apresenta três dispositivos “fundamentais” para a invenção histórica do autor: o **jurídico**, com a noção de propriedade da autoria; o **repressivo**, por meio do qual as sociedades de poder relacionam a autoria à implicância de uma responsabilidade que controle o

aparecimento de textos transgressores; os **materiais**, em que o autor é mostrado no interior do texto a fim de garantir a sua veracidade.

Esse relacionamento entre o sujeito “produtor”/ “criador”/ “responsável” e, por outro lado, o texto, o discurso, o produto, interessa-nos porque buscamos as evidências dos sujeitos-autores como instâncias pressupostas pela existência mesma de suas criações, de seus enunciados. Olhamos, assim, para as suas projeções discursivas, para as suas representações materializadas no discurso, considerando esse “exterior” que o constitui, assim como o discurso que “abraça”.

Orlandi (2006, p. 23) afirma que o discurso está para o texto assim como o sujeito está para o autor. “Se temos um sujeito no discurso, no texto o que temos é um autor”. Segundo a autora (aquele velho problema do objeto e do instrumento...), essas relações apontam para a ligação entre unidade e dispersão: de um lado, temos a dispersão do sujeito e do discurso; de outro, a unidade imaginária do texto e do autor.

Cabe ressaltar que, se para esta pesquisa a primeira implicância (a da dispersão) se faz real e coerente com nossos propósitos, a segunda, no entanto, só poderá ser considerada como um pré-construído da ordem do simbólico<sup>3</sup>, assim como a ilusão da homogeneidade, do texto fechado com começo, meio e fim, do discurso original. Tratamos com dispersões num jogo de determinações; com diferentes e, ao mesmo tempo, similares formas de “assujeitamento” na ordem do discurso.

Depois de 1971, não se pode mais falar em ordem do discurso sem que, para isso, se reporte à obra de Foucault (Quem responde por quem?...Questão a que Borges nos encaminha). Nela também se discute a autoria. Foucault (1998)<sup>4</sup>, agora “na *Ordem*”, concebe o autor como um sistema de controle interno ao discurso; não trata do sujeito falante que escreveu um texto, mas o vê como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como o foco de sua coerência” (ibid., p. 26).

O autor seria aquele por meio do qual o texto pode ser, significar, funcionar. Essa noção pactua um vínculo muito forte com nosso estudo, uma vez que as vozes das

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma ilusão; de uma projeção imaginária. Constrói-se a ilusão da unidade, que confere uma coerência curativa à necessidade de “fechamento”, de homogeneidade do texto, do autor.

<sup>4</sup> *A ordem do discurso*. Utilizamos a publicação de 1998.

formações discursivas em destaque na pesquisa nutrem-se dessas implicações em suas investidas; os seus discursos significam e não significam de qualquer maneira; tampouco se cruzam com os poderes a sua volta sem se reconhecerem.

Foucault atenta para o dado – alheio ao princípio do autor como foco de coerência – segundo o qual há alguns textos que circulam “livremente”, sem marcas da autoria à qual seriam atribuídos. Para o filósofo francês, nos domínios em que se exige a atribuição a um autor (literatura, filosofia, ciência), essa atribuição não desempenha, todavia, o mesmo papel. No campo científico, por exemplo, essa função se enfraquece progressivamente: se, antes, fora mobilizada de modo a indicar a verdade, desde o século XVII ela se desloca à restrita funcionalidade de oferecer um nome a um teorema.

Ocorre, todavia, que, em domínios como o literário, o contrário se efetiva. A função autor não cessa de se reforçar, a despeito de muitos estudos e argumentos da crítica literária e das correntes sobre a recepção, de tal maneira que, aos textos que outrora circularam livremente, agora se lhes pergunta “de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome”; nesse contexto, o autor é “aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real.” (ibid., p. 27, 28).

Contraíriamos uma dívida com a *Ordem* caso não ressaltássemos que Foucault não nega a existência desse autor real, “esse homem que irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem” (FOUCAULT, 1998, p. 28). Interessa-nos, assim, o fato de que o filósofo deixa-nos evidência de que tudo aquilo produzido por esse “autor real”, que escreve e inventa, tudo, desde o pré-pensado ao efetivamente construído, cairá como conversas cotidianas.

Esse momento é muito importante para nossa discussão, porque explicita o movimento que se impõe: do que é dito – ou apresentado pela obra (e por documentos que se fundamentam no mesmo discurso, legitimando o que é dito, como por exemplo os PCN) - ao direcionamento da recepção que, próxima ou distante do quadro oferecido, sofre as coerções do veiculado por esses pólos de exercício do poder, ancorados nos quais são estabelecidos valores de “verdade” e parâmetros de legitimidade (e/ou obediência; disciplinarização). Não-raro, o uso das projeções no

objeto analisado facilita esse intercâmbio. É nesse espaço onde se manifestam tais movências que pretendemos trabalhar.

A discussão acerca das noções de autoria e de legitimidade encaminha-nos, mais uma vez, aos jogos exteriores com que se envolvem, de que se valem e em que se implicam os sujeitos do discurso. Essa exterioridade, como sabemos, é constitutiva. É para esse processo de constituição e, mais especificamente, para aquilo que é produzido – e é consequente dessa operação – que precisamos olhar. Assim o faremos. Adiante.

#### **2.1.4 Nos interstícios do discurso**

O conceito maior; pai de todos. Engajados no projeto de recuperar a historicidade ante a qual se reconhece a prática da Análise de Discurso, da qual falamos no decorrer de todo o nosso trabalho, precisamos realizar um breve retorno àquela “névoa disciplinar” à qual se fez referência há pouco. É importante, nessa direção, ressaltar que não nos restringimos a discutir apenas o conceito de *discurso*; vislumbramos também outros que, nesse espaço maior em que se circunscreve o discurso, subjazem. Nessa esteira, falar dos conceitos acerca da noção de discurso implica falar da formação de um campo no qual eles puderam ser gestados.

Se, por um lado, as condições de surgimento da Análise de Discurso, como vimos no início deste capítulo, reconhecem as presenças de diferentes vertentes teóricas, especialmente a Psicanálise, o Marxismo e a Linguística, e se seus pressupostos fundamentais apoiam-se em teorias complexas como a da sintaxe, da enunciação ou da compreensão do discurso como determinação histórica da significação, o lugar em que, no entanto, ela trabalha e o objeto com o qual se ocupa oferecem-nos, já há algum tempo, um método e um objeto que lhes são próprios.

Não mais apenas o estudo do sistema, não mais as “filosofias do sono antropológico”, não mais a soberania do significante e os limites emergentes na análise da sentença. Posicionando-se entre a Linguística e as Ciências Sociais, trata-se agora de investigar o relacionamento entre a língua e a história. O objeto agora é o discurso. A

exterioridade apresenta-se à análise como um elemento constitutivo dos sentidos e do próprio discurso.

Ocorre que, se hoje podemos dizer que a Análise de Discurso tem seu espaço de atuação, seu método e seu objeto bem definidos, o mesmo não se aplica à construção de alguns conceitos sobre os quais ela se apoia. Em linhas mais gerais, dizer isso corresponde a afirmar que a construção dos pressupostos teóricos do discurso cruzou diferentes posicionamentos, provocou fervorosas polêmicas entre aqueles aos quais lançara inquietações.

Embates especialmente registrados no relacionamento ambíguo de “amor e ódio” (GREGOLIN, 2004, p. 131) entre Michel Pêcheux e Michel Foucault, que não entenderam ser o fato de vincularem-se à mesma formação, com Louis Althusser, a assertiva de que suas leituras do marxismo seriam também idênticas. Não foram. Essas diferentes leituras, não raro, sobressaem às investidas teóricas por eles planejadas. A constituição desse campo tem sido tensa; o que legitima a AD são alguns conceitos já consolidados.

Começemos pela noção de discurso. Para Foucault (1969)<sup>5</sup>, o discurso é definido como “um conjunto de enunciados” que se sustentam na mesma formação discursiva. No mesmo ano, Pêcheux, em *Análise Automática do Discurso*, dirá que o discurso é “efeito de sentido entre locutores”, criticando o esquema elementar da comunicação: para ele, não existe essa relação linear entre enunciador e destinatário; ambos são já atingidos pelo simbólico.

Ao apresentar essa afirmação, Pêcheux faz intervir o imaginário, a noção de ideologia, que tem em seu trabalho uma posição crucial; o que não se dá da mesma maneira em Foucault. Em *Remontemos de Foucault a Spinosa* (1977)<sup>6</sup>, o ponto central questionado edifica-se, para Pêcheux, na ausência de pressupostos marxistas na proposta foucaultiana, de modo particular com relação aos conceitos de “ideologia” e de “lutas ideológicas de classe”, relativas às teses marxistas, categorias fundamentais na concepção de Althusser.

---

<sup>5</sup> Em *A Arqueologia do Saber*, obra em que a questão discursiva é tratada de modo mais evidente.

<sup>6</sup> Texto apresentado por Pêcheux, no México, em 1977, em um congresso intitulado “O discurso político: teoria e análise”, em que Pêcheux critica algumas das contribuições teóricas oferecidas por Foucault.

Essas ausências induzem Pêcheux, por meio de uma leitura crítica de Lecour (1970), a designar Foucault como “marxista paralelo”: comparando Spinoza (*Tratado Ideológico Político*) e Foucault (*A Arqueologia do Saber*) e suas citações, Pêcheux mostra que eles se identificam em alguns pontos referentes ao funcionamento dos enunciados.

Nessa esteira, para Pêcheux o sentido das palavras se estabelece em conformidade com a posição ocupada, na luta de classes, por aqueles que o empregam. Para Foucault, no entanto, o sentido de um enunciado altera-se de acordo com o relacionamento que trava com outros enunciados. Para Foucault (1969), então, a noção básica para compreender o discurso é a de enunciado; segundo ele, o que faz que uma frase, uma proposição, se torne um enunciado é precisamente a *função enunciativa* que revela a produção do enunciado por um sujeito institucional, determinado por ordens sócio-históricas que o fazem enunciado.

Para Pêcheux, a noção fundamental é a de “efeito de sentido”. Como se pode perceber, há aqui diferentes forças atuando sobre a construção teórica desses estudiosos; no entanto é essa última noção que vislumbramos em nosso trabalho, aproximando-nos, pelo menos nesse momento, de Pêcheux, compreendendo o discurso como um “efeito de sentido” provocado pelo/no relacionamento entre esses sujeitos envolvidos (e construídos) na instância enunciativa.

Gregolin (2004, p. 130) afirma: segundo Pêcheux, Foucault, a fim de esquivar-se dessas categorias marxistas, “é obrigado a se valer de noções como ‘estatuto’, ‘instituição’, ‘estratégia’, ‘poder’ etc”. Dois anos após a *Arqueologia*, Foucault (1971, p. 10) afirmará a ligação do discurso com o desejo e com o poder; o discurso agora é também objeto do desejo; “o poder do qual queremos nos apoderar”. O discurso não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é “aquilo por que, pelo que se luta”.

As diferenças entre ambos os estudiosos não param por aí. Estendem-se por várias noções e termos que, ao invés de postá-los em contrariedade, os articulam rumo a um relacionamento complementar. Mas nem por isso as polêmicas são suprimidas. Uma delas parece especial, e se desenha em torno da noção de *formação discursiva*. Para

Foucault (1969), sempre que, entre certo número de enunciados, for possível descrever um sistema de dispersão semelhante e, com isso, evidenciar uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, estar-se-á diante de uma **formação discursiva**.

A noção de *formação discursiva* em Foucault ancora-se no pensamento que “enxerga” os enunciados como *formas de repartição e sistema de dispersão*. A descontinuidade, a dispersão do discurso, de um lado; a singularidade do enunciado, do outro, impulsionam Foucault a conceber as formações discursivas em face do alcance dimensional dos enunciados: os grupos de enunciados, ou um sistema de dispersão dos enunciados, constituem uma formação discursiva (FD), determinando uma regularidade entre os objetos, os conceitos, os temas.

Pêcheux toma de empréstimo a Michel Foucault essa noção de *formação discursiva* e reinterpreta-a. Em Pêcheux (1990b, p. 314), esse conceito ressalta a noção de “maquinaria estrutural fechada”, exibindo a relação paradoxal em que se encontram o dispositivo da FD e o seu “exterior”:

[...] uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “pré-construídos e de “discursos transversos.”

Esse empréstimo reorganiza a investida teórica de Pêcheux, oferecendo os limiares de uma “segunda época” da AD que estruturara, na qual a análise examina as relações paradoxais entre os processos discursivos e o “exterior”; a noção de FD introduz, como se pode notar, o conceito de *interdiscurso*, a fim de designar:

[...] ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nessa FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é

concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior. (idem).

Um ano após *Remontemos*, Pêcheux reconstrói alguns conceitos althusserianos, cujas consequências marcam-se no anexo que elabora para a publicação inglesa de *Les Vérités de la Palice*, com o título: “Só há causa daquilo que falha. O inverno político francês, início de uma retificação”<sup>7</sup>: enquanto *Remontemos* mostra explicitamente a oposição de Pêcheux às propostas foucaultianas, *Só há causa* apresenta uma retificação. Completando-se, eles crivam um momento de transição para uma “terceira época” da AD. Segundo Gregolin (2004, p. 21), “Lendo-os, podemos entender algumas das motivações que fizeram Pêcheux recusar e, posteriormente, aproximar-se das formulações foucaultianas”.

O autor da AAD-69 (*Análise Automática do Discurso*) propõe-se discutir outros conceitos que incidem vigorosamente sobre a nossa pesquisa; entre eles, pinçamos as *relações de forças*. Partindo da noção conforme a qual o discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas – assunto de que trataremos, a seguir –, Pêcheux mostra-nos, com o conceito de “relações de força”, que o lugar de onde se fala (e a partir do qual se fala) é constitutivo do que se diz. Ou seja: as projeções estabelecidas no discurso produzem significativos efeitos – e não por acaso. Dessa asserção decorre abstrair que os sentidos do discurso não se fazem indiferentes à posição ocupada por aquele que toma a palavra; são produtos de conveniências impostas pelo lugar de onde provém o que é dito. Em outros termos, o dizer muda de sentido, de estatuto, de valor, conforme o lugar ocupado por aquele que o produz.

Seguramente, essa noção imprime traços fortes por toda a discussão a que nos submetemos. Entender a incidência desses lugares de onde falam gramáticos, linguistas etc, de onde os ouvimos, onde se postam, onde os postamos, onde são colocados por autoridades que falam também em/de seus respectivos lugares (e posições), enseja revelar as estratégias de que se valem os seus discursos e que lhes permitem dizer da maneira que dizem de si e do/ao outro e que fazem suas averbações encontrarem-se com

---

<sup>7</sup> Esse texto pode ser encontrado em: PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio.



o contingente de poder que a elas ocorre sobrevir, firmando práticas, estratégias discursivas (posteriormente analisadas) e gerando efeitos vários de sentido com relação ao que dizem:

[...] a mesma declaração pode ser uma arma terrível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política. (PÉCHEUX, 1990a, p. 77).

Como podemos notar, o sentido é também objeto de dispersão. As “coisas” fazem sentido, mas o seu aparente acaso advém de relações: as *relações de sentido*; as relações que se estabelecem entre os discursos conferindo-lhes (construindo) seus sentidos. Não existe, desse modo, começo possível ou fim absoluto para o discurso; ele sempre aponta para outros que o antecedem, assim como para dizeres futuros:

[...] assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÉCHEUX, 1990a, p. 77).

Convém ressaltar, contudo, que temos duas formas de esquecimento na AD. O esquecimento de número um, chamado esquecimento ideológico, da ordem do inconsciente, leva o sujeito à ilusão de ser origem do que diz: “O sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina” (ORLANDI, 2006, p. 21). Já o esquecimento de número dois é da ordem da formulação; com ele o sujeito esquece que há outros

sentidos possíveis. Esse esquecimento é semi-inconsciente e produz a impressão de uma relação termo a termo entre o que digo, o que penso e a realidade a que me refiro (idem). Esses esquecimentos são de grande valor para a nossa pesquisa; por meio deles poderemos discutir a relação entre o que os autores pretendem dizer e o que é realmente dito em seus discursos.

Em decorrência do que precede, faz-se a dificuldade de uma análise que não relacione o discurso com outros que o cercam, ou dos quais se cerca. “É impossível analisar um discurso como um texto; isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma” (ibidem, p. 79). A noção, já comentada, de *interdiscurso*, na AD, impõe-nos a mesma afirmação; alerta-nos de que “é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido da condição de produção” (id., p. 79). O discurso é atravessado pelo interdiscurso, por relações que se estabelecem nele e provocam os trânsitos de sentidos dos quais se comprazem ou de que sofrem.

O interdiscurso, segundo Pêcheux (1990a), é algo que fala antes, em outro lugar, independentemente; e o orador, sabendo disso, pode experimentar as suas palavras colocando-se no lugar de seu ouvinte, a fim de adiantar-lhe uma “resposta”. Isso significa que “sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’” (PÊCHEUX, 1990a, p. 77). Eis o mecanismo da *antecipação*, tão caro a esta pesquisa, pois permite confrontar os sujeitos, seus dizeres, suas relações com o outro às consequências que produzem (que objetivam produzir) os seus discursos, e que, como veremos, nem sempre lhes são fieis. Eis as “acontecências” do discurso; surpresa de todos. Como se relacionam, então, esses sujeitos consigo mesmos, com sua construção mediante projeções e estratégias linguísticas, com o outro e com os sentidos que lhes perpassam? Essa questão merece uma abordagem exclusiva, a que nos convida o próximo tópico.

### **2.1.5 Sujeito, subjetividade e sentido**

Justapor esses dois primeiros termos conduz a mais uma polêmica entre dois temas cujas fissuras lançam diferentes discussões aos estudos da linguagem, aos do discurso. Falamos, pois, de duas formas de dispersão que encontram um ponto de entrave, ora pela instauração de um “medo” da perda da identidade, latência a que se direciona o princípio do assujeitamento, no primeiro caso; ora pelo risco de se deparar com ela mesma em sua evidência; patente manifestação, no segundo caso; em alguns casos.

Chauí (1976) afirma que o pensamento contemporâneo contesta um certo conceito e um certo uso da subjetividade. Se nos situamos nos domínios da ciência, por exemplo, em que o afastamento do objeto dá-se como opção salutar, vemos quão intensa se apresenta a resistência a essa instância da subjetividade, a esse lugar de digladição, de desconstrução e organização de nós mesmos e dos outros, por consequência. Com efeito, são muitas as razões que circulam a justificar tal recusa. Uma delas é que o afastamento dos sujeitos com relação ao seu objeto asseguraria uma certa condição da verdade e do “real”, protegidos, dessa forma, de qualquer posicionamento intrínseco que nesse meio poderia ser gestado. Efeito dos sentidos.

O que nos interessa, com relação à noção de subjetividade na linguagem, é perceber, por meio dela, quais os modos de seu funcionamento no discurso. Como é que sua presença incide sobre a construção do que é dito – entendido também – e se relaciona com o contraponto de sua configuração, encontrado na figura do outro, ante o qual se pode reconhecer a si mesmo, constituindo-lhe e constituindo-se. Enfim, buscamos com essa noção compreender as separações instauradas nos domínios dos saberes, bem como as representações de si e do outro, produtoras da objetivação (construção) dos sujeitos e das práticas discursivas em questão.

Importa lembrar, todavia, que uma visão intimista de subjetividade humana não deve ser levada em consideração em uma pesquisa que utilize o método genealógico. Para a genealogia foucaultiana, o que existe são processos de subjetivação que moldam, desmoldam, enfim dobram o homem a todo tempo e constroem sua subjetividade. O

indivíduo constitui-se por meio do fluxo de forças que o passam, perpassam, transpassam: são essas forças que constituem o homem e sua subjetividade.

Conforme afirma Foucault (1997b, p. 110),

A história da subjetividade havia sido empreendida ao se estudar as separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal; havia sido empreendida também, ao se tentar determinar os modos da objetivação do sujeito em saberes, como os que dizem respeito à linguagem, ao trabalho e a vida.

As asserções relativas à subjetividade na linguagem contornam-se de duas tendências: uma, ancorada na epistemologia clássica, positivista, cartesiana, concebia a língua como uma representação do real; esse posicionamento, objeto da semântica representacional, opera nas condições de verdade do enunciado: a verdade de um enunciado seria equivalente a sua correspondência à “realidade” das coisas.

Em decorrência de direcionar a atenção a esse escopo da representação do real, o papel do sujeito fazia-se ainda ausente desses estudos. Em contrapartida ao paradigma clássico, a epistemologia moderna desarticula essa função de representação da língua, compreendendo-a, agora, como *demonstração*. A língua passa a ser analisada em sua especificidade, livre do encargo de representar o real. Eis o momento em que o sujeito passa a ocupar um lugar privilegiado: é ele que confere o sentido a essa realidade que, outrora, fora concebida por sua força intrínseca de existência. O sujeito é constituído no/pelo discurso (será que poderíamos dizer o mesmo sobre o “real”?)

A noção de representação desvia-se desse “real”, dessa “verdade”, e passa a relacionar-se com as implicações da subjetividade,

[...] que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo. (BRANDÃO, 1998, p. 37).

Navegando por essas águas, Benveniste, em seus estudos dos pronomes, traz o aparecimento da subjetividade, fazendo emergir a capacidade de o locutor se anunciar como sujeito do seu discurso; a subjetividade manifesta-se no exercício da língua. Os enunciados abrem espaço às investigações dos índices que marcam a posição do locutor no discurso. Nessa empresa, são os pronomes pessoais as primeiras evidências reveladoras da subjetividade, reconhecimento de si: “eu propõe outra pessoa, aquela que sendo embora exterior a mim torna-se meu eco ao qual digo tu e que me diz tu.” (BENVENISTE, 1966, p. 286).

Esse posicionamento de Benveniste parece dialogar com aquele “cuidado de si”, com aquelas “técnicas de si” de que nos falou Foucault, para quem a história desses cuidados e técnicas seria uma maneira de fazer a história das subjetividades: não mais pela separação entre loucos e não loucos, doentes e não doentes, delinquentes e não delinquentes, “não mais através de campos da objetividade científica, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha”, mas “através do empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das ‘relações consigo mesmo’, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber.” (FOUCAULT, 1997b, p. 111).

Como se pode perceber, essas implicações referentes à subjetividade fornecem apoio para que possamos investigar essa separação (arbitrária?) em torno dos saberes de linguistas, de gramáticos (em confronto na obra de Lobato e em nossa sociedade); que nos permite interpelar esses sujeitos e suas objetivações em nossa “cultura”. Entender os caminhos que percorre a subjetividade leva-nos ao encontro da compreensão da construção-constituição desses sujeitos e dos efeitos de sentido que propagam os seus dizeres. Se quisermos discutir seus posicionamentos, os lugares de onde fornecem as “instruções” que contornam os estudos da língua, haveremos de buscar entender também o que os faz dizer o que dizem a/de si e ao/do outro.

Quem é (ou são), portanto, “responsável” (responsáveis) pela construção dessas figuras, dessas fissuras, desses estudiosos e de seus enunciados? Que conhecimento é esse, enfim, de que dispõem e de que falam? A que se poderia atribuir os sentidos que eventualmente podem incidir sobre a sua prática discursiva? (ocorrências da recepção).

O que significaria ser, afinal, sujeito do discurso? Alertávamos o caro leitor, no início, de que são muitas as questões que atormentam esta empreitada...

Atreladas às discussões referentes à subjetividade, não foram poucas as polêmicas que eclodiram também em torno da noção de *sujeito* no espaço teórico da Análise de Discurso. Derivam desses confrontos diferentes críticas que apontavam ora para a supressão dessa instância no discurso, ora para o seu assujeitamento exagerado, entre outros entraves que apenas um retorno à história da construção desse campo de investigação (a AD) poderia recuperar. Para a discussão que nos propusemos sobre a noção de sujeito, elegemos três personagens que atuaram de maneira decisiva para a constituição daquilo que se pode denominar o *sujeito do discurso*: Michel Pêcheux, Michel Foucault e Authier-Revuz.

Em *Análise de discurso: três épocas* (de 1983)<sup>8</sup>, Pêcheux oferece um resumo do percurso que tomara uma análise de discurso por ele planejada. A AD ainda estruturalista da primeira época (AD-1) transita por duas premissas: uma diz respeito à noção segundo a qual um “sujeito-estrutura” ordena os sujeitos a serem produtores de seus discursos; outra opera a distinção entre dois níveis: a base linguística e os processos discursivos.

Ao contrário dos pressupostos idealistas da linguagem em que o sujeito é concebido como “causa de si”, como origem, Pêcheux (1975) esconde-se do sujeito como um dado *a priori* e o posiciona em relação a sua constituição no discurso; os sujeitos e os sentidos constituem-se simultaneamente, atravessados pela interpelação ideológica. Essa visada vem alertar-nos de que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não reside em si mesmo, mas é definido em face das posições ideológicas, inscritas nas quais essas palavras, expressões e proposições são produzidas. Em outros termos, os sentidos alteram-se em conformidade com as posições sustentadas por aqueles que os empregam.

Deparamos, nesse momento, com o cerne do pensamento de Pêcheux a respeito do sujeito. Os pressupostos althusserianos segundo os quais a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos levam-no a compreender que a noção de sujeito é determinada

---

<sup>8</sup> Utilizamos a edição de 1990(b), especificada nas referências bibliográficas.

pelas posições, por esses lugares em que se posta e de onde (se) fala. Não é possível compreender esse sujeito fora dessas posições. Conseqüentemente, a subjetividade, para Pêcheux, estará assujeitada à força das formações discursivas e ideológicas, marcando o sujeito, nessa AD-1, com uma rigorosa dimensão social, histórica, que na linguagem é orientada pela formação discursiva que define “o que pode e deve ser dito por um sujeito.” (BRANDÃO, 1998, p. 40).

Encaminhando-se à AD-2, o posicionamento que acolhia a noção de formação discursiva como um dispositivo fechado começa a se diluir. Uma FD, como já afirmamos, revela-se como um espaço em paradoxo com o seu “exterior”; ela é invadida por elementos que vêm de outro lugar (de outras FD) e que se repetirão nela, cedendo-lhe evidências discursivas fundamentais; “por exemplo, sob a forma de ‘pré-contruídos’ e de ‘discursos transversos’” (PÊCHEUX, 1990b, p. 314). O sujeito é entendido ainda como um efeito de assujeitamento à formação discursiva na qual ele se inscreve.

A AD-3 é norteada pelo primado teórico do *outro* (as vozes) sobre o *mesmo* (a enunciação), como destaca Brandão (1998, p. 42). Metodologicamente, passa-se a trabalhar as relações de força, as influências, as relações de dominação que os discursos estabelecem com outros dentro de uma formação discursiva. Pêcheux afirma a *heterogeneidade* como constitutiva do discurso, produzida pelas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos. O aluno de Althusser, em todo esse percurso teórico, caminha por vários conceitos fundamentais, contornados, progressivamente, pela questão da alteridade.

Não surpreende mais remontar às polêmicas encontradas entre o pensamento de Michel Pêcheux e os de Michel Foucault. Eles firmam um relacionamento díspar, teórico e politicamente fixado pelas diferentes leituras de um e de outro com relação aos pressupostos marxistas. Em *Remontemos de Foucault a Spinoza*, como já vislumbrado, podem-se verificar os fervorosos embates que se travaram com relação aos posicionamentos de ambos ante a discussão teórica da Análise de Discurso.

Segundo Gregolin (2004, p. 130), a crítica feita por Pêcheux a Foucault apoia-se na concepção de que há, na proposta foucaultiana, um recalque do conceito marxista de “contradição de lutas de classes”. Nessa perspectiva, Pêcheux asseveraria que Foucault,

para suprir a carência dessa categoria e para evitar a questão do “poder do Estado como lugar de luta de classe” (ibidem, p. 131), terá sido forçado a recorrer a noções como as de “estatuto”, “instituição”, “estratégia”, “poder”.

As críticas peuchetianas referem-se ao Foucault da *Arqueologia do Saber* e segregam da discussão todo o empreendimento teórico que Foucault realizara na sua “genealogia do poder”: “Pêcheux desconhece que Foucault, em muitos de seus *ditos e escritos*, vem tratando das relações entre o discurso e os poderes, abordando, a partir de análises históricas, as tecnologias do poder e a produção dos saberes na sociedade ocidental.” (GREGOLIN, 2004, p. 131).

O cerne das propostas foucaultianas não caminha à volta das relações entre poder e saber; seu projeto mais amplo orienta-se para a construção de uma história do presente (justificando a epígrafe inicial). Nesse intento, Foucault propõe uma arqueologia do sujeito dividido entre práticas: a) as *práticas objetivadoras*, que o concebem ancorando-se em ciências que se ocupam do indivíduo normalizável; b) as *práticas discursivas*, que constroem os saberes, as epistemes; c) as *práticas subjetivadoras*, que oferecem ao sujeito a possibilidade de se saber como sujeito, de se reconhecer como tal.

Nas malhas da história, em *As palavras e as coisas* (1966), o sujeito foi pensado por Foucault em relação às práticas discursivas, investigando os modos como a filologia, a economia política e a biologia o entenderam como sujeito falante, ser produtivo e vivo. *História da loucura* (1962) e *Vigiar e Punir* (1975) mostram o sujeito relacionado às práticas discursivas que o separavam em louco e não louco, doente e saudável, criminoso ou inocente. Nos três volumes de *História da sexualidade* (1976, 1984a, 1984b), por meio das práticas subjetivadoras, o ser humano decifra-se como sujeito de desejo (técnicas de si) ao construir a sua sexualidade (ARAÚJO, 2000, p. 87-88). De uma genealogia do sistema a uma problematização do sujeito, eis o percurso.

Trata-se de percorrer três domínios: do saber, do poder e da ética, cujas abordagens denunciam as relações dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com as coisas. Torna-se claro, dito isso, o porquê da importância dessas discussões com relação ao nosso trabalho, no que se refere ao estabelecimento dessa arena em que se digladiam



os sujeitos, suas apostas, seus pesares, suas dores e seus prazeres; suas resistências; os seus discursos:

São domínios do saber, do poder e da ética nos quais cabe perguntar como nos constituímos enquanto sujeitos de nosso saber, como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder e como nos constituímos como sujeitos morais de nossa ação. A finalidade é fazer aparecer as tecnologias relativas a cada área, as formas de racionalidade de sua organização, a disciplinarização, para evitar que o crescimento dessas capacidades leve à intensificação das relações de poder, explica Foucault. A questão, em suma, é como o sujeito pode dizer algo como uma verdade de si, como ele veio a precisar “dizer a verdade” e o tipo de racionalidade que aí intervém. (ARAÚJO, 2000, p. 88).

Foucault investiga, ao longo da história, como se foram constituindo diferentes subjetividades, destacando que elas nos encaminham a um lugar fundamental: o homem, cujas práticas precipitam-se em fabricar novas subjetividades. Pêcheux, nas últimas fases de seu trabalho, aproxima-se de uma outra figura da Análise de Discurso: Authier-Revuz. Sob a influência do dialogismo de Bakhtin e da Psicanálise, suas (de Authier) discussões entendem o sujeito como um efeito de linguagem, buscando analisar a construção do sujeito não no interior de uma concepção homogeneizadora da discursividade, mas na diversidade de uma concepção heterogênea, consequência de um sujeito dividido entre consciente e inconsciente.

Authier-Revuz consolida seu fazer na análise das marcas explícitas do que designa *heterogeneidade mostrada*, enquanto formas de ruptura, de fissuras que irrompem no discurso postando-se ante a identidade/alteridade do sujeito. Em suma, trata-se de compreender o discurso como um campo vincado por heterogeneidade e apreender o sujeito como um ser que, clivado, dividido, organiza as vozes diversas que se manifestam em seu dizer sob o encontro com a unidade, com a coerência.

Essas façanhas do discurso e dos sujeitos, ou ainda o assujeitamento ao discurso em que o sujeito é lançado, as suas resistências – por outro lado, bem como as implicâncias da heterogeneidade, permitem à nossa pesquisa analisar, mais uma vez, o relacionamento do sujeito com o outro (gramáticos e linguistas); encaminham-nos à

compreensão de como essas consequências são registradas e constituem o que o sujeito diz, assim como ao discurso do/sobre o outro; as imagens que rondam entre si; à volta dos mesmos.

Segundo Authier Revuz (1990), as marcas da heterogeneidade mostrada, que explicitam a presença do outro no discurso - e a impossibilidade de fugir da heterogeneidade constitutiva -, revelam, por um processo de denegação, o desejo e a ilusão de dominância do sujeito, ilusão de unidade; ilusão de ser a fonte do discurso. Em outros termos, um sujeito movido pela ilusão do centro localiza a presença do outro de modo a apagar sua onipresença e reforçar o domínio da autonomia do discurso:

O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como formas do desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo da **denegação**. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e portanto o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a realidade desta onipresença precisamente nos lugares em que tentam encobri-la. A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado; convertendo a ameaça do Outro – não-dizível – no jogo reparador do “narcisismo das pequenas diferenças” ditas, opera-se um retorno `segurança, um reforço do domínio do sujeito, da autonomia do discurso, mesmo em situações que lhes escampam. (AUTHIER REVUZ, 1990, p. 33-34).

### **2.1.6 Das disciplinas ao controle: as sociedades do discurso**

Disciplina, controle, sociedade. Pensar nesses três termos parece produzir o efeito de um percurso. De fato o produz, e não aleatoriamente. Eles se unem porque há, não sem razão, uma identificação que os atravessa. Aparentemente, desaparecem aqui os princípios da dispersão em que vínhamos postando autores, discursos e sujeitos. Sucede a eles, a ordem. Perduram o assujeitamento, a determinação, as formas, mecanismos e procedimentos.

Falar em Ordem, como vimos, sempre nos obriga à prazerosa condenação de reportarmos-nos ao Foucault de 1971 e reconhecer as “disciplinas” como “princípio de limitação”, de controle do discurso; princípios cujas relatividades e movências autorizam construir conforme um jogo restrito.

Para Foucault (1998, p. 30) <sup>9</sup>, uma disciplina se define “por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *cópus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras de definições, de técnicas e instrumentos”. Essas referências configuram-se em um sistema anônimo, à serventia dos que desejam (ou podem) valer-se de suas considerações, sem que sua validade e seu sentido necessitem legitimar-se na figura ou nome de seu inventor, opondo-se, assim, ao princípio do autor.

Uma disciplina não exige que suas premissas sejam redescobertas, ou que sua identidade seja reafirmada, repetida; ela é, antes, fundamento para a existência de novos enunciados: “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1998, p. 30). Compraz-se dessa afirmação o tratamento que esta pesquisa destina à AD enquanto uma disciplina.

Se a noção de disciplina possibilita formular indefinidamente, ela não é, portanto, um acúmulo do “verdadeiro” sobre as coisas, tampouco o filtro do que pode ser aceito, reconhecido a respeito de um mesmo dado; não é aquela que, ante essas considerações, responsabiliza-se por oferecer a coerência ou a sistematicidade. Apoiarmo-nos nessas assertivas-negativas interessa-nos porque nos alerta de que qualquer disciplina é feita tanto de “erros” como de “verdades”; “erros que não são resíduos ou corpos estranhos, mas que tem [*sic*] funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades.” (ibidem, p. 31).

Instaura-se nesse momento algo que parece conjurar esse “descompromisso libertário” que a disciplina demonstra às proposições que dela se aproximam, uma vez que nos lançam ao encontro de condições determinadas, em referência às quais essas proposições devem caminhar, às quais devem responder. Foucault nos dirá que elas precisam “dirigir-se a um plano de objetos determinados” (ibidem, p. 32).

---

<sup>9</sup> Refere-se à obra editada em 1971.

Esses marcos fronteirísticos, identificadores, não param aí. Para que uma proposição possa pertencer a uma disciplina, deverá inscrever-se em certo horizonte teórico. Esse horizonte teórico opera o “verdadeiro” em que elas devem encontrar-se antes de serem declaradas verdadeiras ou falsas: “uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para pertencer ao conjunto de uma disciplina.” (ibidem., p. 33-34)

Seria possível, porém, dizer a “verdade” fora dos limiares de uma disciplina? Construir ou afirmar saberes independentes das arguições que a cercam (a disciplina)? Qualquer um de nós pode dizer a “verdade” (sempre relativa e determinada), mas ela será apenas uma verdade independente, selvagem; uma “monstruosidade” do saber, segundo Foucault. Não nos encontramos no “verdadeiro” do discurso de uma disciplina, senão “obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva” (FOUCAULT, 1998, p. 35), ativada em cada um de nossos discursos.

A disciplina é, portanto, para Foucault, um princípio de controle da produção do discurso. Ao hábito de se reconhecerem, na fecundidade do desenvolvimento de uma disciplina, “recursos infinitos para a criação de discursos”, Foucault responde que, ainda assim, não deixam de ser princípios de coerção, de função restritiva. O que pretendemos com relação a essas noções parece evidente: garantir a sustentação para discutir as práticas discursivas que permeiam os lugares de onde falam linguistas e gramáticos e, especialmente, as estratégias linguísticas utilizadas para a (des)construção dos mesmos.

Esses caminhos bifurcam-se e nos induzem à aproximação de outras vias, especialmente a que nos conduz às *sociedades de discurso*. Operando como mais um sistema de controle, rarefação agora dos sujeitos, as “sociedades de discurso” particularizam-se por conservarem ou produzirem discursos com a finalidade de fazê-los circular em um espaço fechado e “distribuí-los somente seguindo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.” (FOUCAULT, 1998, p. 39).

Caso não fizéssemos intervir aqui a precaução, incorreríamos na tentação de dizer que os nossos personagens, evidenciados nas discussões que a obra em questão suscita e os posta em confronto, candidatam-se a essa “residência”. Isso se confirmará

(ou não) no decorrer de nosso trabalho. Por enquanto, cabe apenas questionar: a distribuição dos saberes de/por gramáticos e linguistas visa a expandir esses conhecimentos à serventia de todos, ou apenas a fazê-los circular em um espaço fechado, de modo a reafirmar seus poderes em face dessa distribuição?

Foucault, em *A Ordem*, afirmava não existirem mais tais “sociedades de discurso”, com esse jogo “ambíguo de segredo e divagação”, mas alertou-nos a escapar do engano e saber que, ainda que nos situemos na ordem do discurso verdadeiro, discurso publicado e descomprometido com qualquer ritual, continuaremos a tratar com formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade. O objeto de que nos ocupamos não resiste a conhecer essas implicações sem que, ao menos, seja despertado por um mínimo de suas consequências. O filósofo provavelmente nos provocaria outra vez se dissesse:

É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma “sociedade de discurso” difusa, talvez, mas certamente coerciva. A diferença do escritor, sem cessar oposta por ele mesmo à atividade de qualquer outro sujeito que fala ou escreve, o caráter intransitivo que empresta a seu discurso, a singularidade fundamental que atribui há muito tempo à “escritura”, a dissimetria afirmada entre a “criação” e qualquer outra prática do sistema linguístico, tudo isso manifesta na formulação (e tende, aliás, a reconduzir no jogo das práticas) a existência de certa “sociedade do discurso”. (FOUCAULT, 1998, p. 40-41)

Se as “sociedades de discurso”, protetoras do segredo, “fecham” a distribuição dos conhecimentos aos que, em volta dele, estão a espreitá-lo, Foucault nos apresenta aparentemente o seu inverso nas implicações das *doutrinas*. Nestas, os indivíduos que falam não tendem a limitar-se, mas, antes, a difundir-se, comungando de um mesmo conjunto de discursos. A pertença doutrinária “questionava ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro” (FOUCAULT, 1998, p. 42). Mais precisamente, indaga os enunciados a partir dos sujeitos que falam, situando-se como o

sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia. Cabe questionar se a *doutrina* não se encaminha aos pressupostos da *sociedade de discurso*, posto que:

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam. (ibid., p. 43).

E então poderíamos agora ser questionados: afinal, os gramáticos e os linguistas – de quem vocês falam – pretendem “doutrinar”, expandir esse horizonte de conhecimento ou, ao contrário, reafirmar as “sociedades de discurso” das quais vocês parecem aproximá-los? E talvez respondêssemos que eles pretendem fazer intervirem novas tecnologias de controle e vigilância por intermédio da “soma” (e essa soma, paradoxalmente, subtrai – contradição eterna) dessas duas implicâncias; uma soma arduosa.

Não podemos negar: uma abertura, mas não sem propósito. Eles dizem abrir, mas o produto dessa investida é o avesso, o fechamento. Situando-se no “verdadeiro”, suas práticas discursivas acabam expulsando, para fora de suas margens, as “monstruosidades” dos saberes da língua. Mas convém dizer que essa “doutrina” que encarnam não é absolutamente explícita em Lobato; porém pressuposta.

O problema é que esses apontamentos, como procuramos afirmar em todo o nosso trabalho, não ficam aí apenas nos discursos dessas duas posições em cena a digladiarem; eles implicam em uma extensão maior, como por exemplo a elaboração de “Parâmetros” para a Educação:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua

distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão mascaradas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1998, p. 43-44).

Então, esta pesquisa se questiona sobre como os discursos e os saberes de linguistas e gramáticos estão funcionando no ensino; em quais discursos essas práticas se apoiam e/ou quais mobilizam a fim de construir uma política educacional amparada em suas asserções; do que se constituem, enfim, esses discursos e quais derivas constroem também. Continuando:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos planos são análogos? (id., 1998, p. 45)

A frequente complexidade dos rituais deriva do fato de que:

[...] eles ocorrem, de preferência, em situações complexas e “arriscadas”: são, de alguma forma, soluções prontas que a língua coloca à disposição dos sujeitos para lhes permitir que resolvam, da melhor maneira, os problemas comunicativos que encontram ao longo da vida cotidiana. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 439)

Em *Vigiar e Punir* (1987)<sup>10</sup>, Foucault apresenta a descoberta do corpo como objeto passível de transformação e de controle; esse momento é denominado “momento das disciplinas”.

---

<sup>10</sup> A primeira edição é de 1975.

Na segunda metade do século XVIII, irrompe a rejeição à obscuridade de ambientes como os hospitais, as prisões, os conventos e, junto a ela, a necessidade de construir mecanismos em que a transparência fornecesse melhor visibilidade das pessoas, das verdades das coisas. O momento torna-se propício ao projeto arquitetural do *Panóptico de Jeremy Bentham*<sup>11</sup>. O Panóptico não resolvia apenas o problema das prisões; uma de suas vantagens era poder ser aplicado a diferentes domínios, como as escolas, os hospícios, os quartéis, as empresas, entre outros.

Ante esses antecedentes, os mecanismos disciplinares que ordenavam os corpos em qualquer um desses domínios são concebidos diante das “vantagens” do Panóptico: as coisas, os indivíduos são iluminados à observação cuja transparência ou claridade constroem corpos dóceis. Para Foucault (1979, p. 8), ele se torna uma “diabólica peça de maquinaria” que institucionaliza as disciplinas nas escolas, nas prisões, nos hospitais e nos asilos, reafirmando um novo exercício de poder no final do século XVIII:

Em *Vigiar e Punir* o que eu quis mostrar foi como a partir do século XVII e XVIII houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local - mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social .

O poder da disciplina sobre o corpo, seguindo as implicações do panóptico, é ininterrupto e interiorizado; ele impõe uma sujeição mediante uma vigilância virtual. Ancorado na visibilidade, o poder disciplinar observa e ilumina os condenados (todos e cada um), localizando-os em um tempo e espaço precisos; acumula e registra saberes sobre cada um, de modo a torná-los “dóceis e úteis” à sociedade.

A vigilância que se instaura interiormente faz que os “condenados” sintam-se observados a todo o tempo por alguém que os olha sem descanso. O poder sobre o

---

<sup>11</sup> Trata-se de um projeto de reorganização das prisões; aplicável a muitos domínios diferentes; é um princípio geral de construção, um dispositivo polivalente de vigilância.



corpo torna-se tão intenso que atinge os indivíduos no seu cotidiano e na sua intimidade, ininterruptamente. Esse poder sobre o corpo determina de modo eficiente a obediência e a docilidade previstas pela disciplina, sustentadas na noção de ritual cujo alcance estende-se às práticas em salas de aula.

E mais uma vez nossa pesquisa reclama: qual seria o tipo de “domínio sobre o corpo” que exercem os saberes advindos da Gramática e da Linguística? Naquela dimensão de registro e controle dos indivíduos funcionaria o poder da Gramática? E na perspectiva da localização precisa dos corpos no espaço e no tempo, no acúmulo de saberes sobre os indivíduos, operaria a Linguística?

Poderíamos dizer que por trás do emblema “libertário” em que se dão as condições de produção da obra lobatiana (a Escola Nova), existe a funcionalidade de um poder que nos compromete com um regime de punição e controle tão rigoroso quanto os mecanismos disciplinares do Panóptico? As tecnologias de controle, os micropoderes investidos nessas atuações poderiam prever a cientificidade, o *saber sobre* a língua no que tange à Linguística, e/ou o normativismo, o *saber a* língua no que diz respeito à Gramática?

O conhecimento sobre a língua (linguística) e o conhecer a língua (gramática) relacionam-se, mais uma vez, com o crivo das formações discursivas que, nesses domínios particulares, orientam o que cabe ao dizer de um e de outro na construção das posições que ocupam, dos lugares de onde (em que) falam, de suas práticas discursivas, de suas resistências, de si mesmos e do outro; é esse processo de construção desses sujeitos que visamos a apreender.

Com efeito, as técnicas disciplinares, junto a outras formas sutis de aprisionamento dos corpos, são “a garantia para o adestramento, para a subordinação” (GREGOLIN, 2004, p. 133). Após a segunda grande guerra, o modelo da sociedade disciplinar começa a decair; sucedem-no novas formas de subjetividade e de sociabilidade. Encaminha-se a uma “sociedade de controle”. O efeito dessa vigilância parece ser o mesmo: os indivíduos são perseguidos por um olhar vigilante que, embora não traga o observador presente fisicamente, torna-os incapazes de qualquer reação. São vistos e não podem ver.

Essas sínteses que acabamos de mostrar podem apresentar considerações bastante complexas, que se encontram em alguns momentos e que se afastam em outros, no que tange aos sistemas de controle, sejam da ordem interna ao discurso, sejam da rarefação dos sujeitos. Mas algo têm em comum com a nossa proposta: o discurso. Permitem investigar os sujeitos em seus lugares mesmos de atuação, compará-los ao outro em conformidade ou em oposição ao qual se constituem; escavar na sua prática discursiva os mecanismos de subordinação que impõem ou de que sofrem ante os reclames da sociedade, da exterioridade em que e de que se constroem.

São sumarizações que, enfim, respondem a algumas das críticas que Pêcheux destinou ao trabalho de Foucault e que exibimos em nossas discussões. Genericamente, mostram que:

[...] se não há em Foucault a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos”, há toda uma teoria e análise do “poder” que, certamente, envolve lutas, nas quais os sujeitos se digladiam cotidianamente. São micro-lutas, já que não há um centro-único do Poder, pois ele se espalha por toda a topografia social – e, sendo micro-lutas, elas transcendem a clássica noção de “luta de classes”. Há reciprocidade, em Foucault, entre os mecanismos que submetem os sujeitos e as resistências que eles opõem a esses mecanismos disciplinadores. (GREGOLIN, 2004, p. 133-134).

Os micropoderes utilizados por gramáticos (o domínio das normas que regem a formação, a construção, a estrutura da língua; sua ordem) e linguistas (o domínio dos fenômenos, dos acontecimentos da língua; a cientificidade que a cerca; outras ordens) articulam-se, como afirmado anteriormente, às formações discursivas que transpassam seus discursos, construindo suas posições.

Essas formações discursivas, que lhes ditam o que deve ou não pertencer ao seu discurso, revelam a existência de uma constante tensão entre a materialidade discursiva e a exterioridade que preside esses dizeres e que acompanha a construção de tudo aquilo que cristaliza as suas práticas, bem como outras com as quais se relacionam. O nosso objetivo – reiteramos – é perceber como essas posições foram se constituindo no que

são. Observar esse exterior constitutivo do discurso, das práticas em que se fundamentam e em que se reconhecem esses sujeitos, que os levam a assujeitarem-se ou resistirem, é a proposta que oferece o próximo tópico na discussão referente às condições de produção do discurso. Encontremo-nos com elas.

### 2.1.7 As condições de produção

A assertiva que nos inquieta especialmente nesse tópico é a de que “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (PÊCHEUX, 1990a, p. 77). Compreender a implicação dessa noção com relação ao nosso estudo reclama que aceitemos a hipótese de que não há a possibilidade de se dizer sem que, para isso, sejamos afetados por um “exterior”, às vezes introjetado, mascarado.

Isso significa dizer, em outras palavras, que é de interesse deste trabalho investigar com quais possibilidades de existência os sujeitos em cena trabalham a construção dos seus discursos (ou às quais eles se rendem); o porquê da escolha ou manifestação dessas formulações e quais as implicâncias desse “exterior” constitutivo nos efeitos a que os sentidos podem remeter.

Para Orlandi (2006), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação do discurso. Segundo a autora, podemos considerar as condições de produção em *sentido estrito* e em *sentido lato*. Se consideramos o primeiro, temos as circunstâncias da enunciação; o contexto imediato; o “aqui e agora” do dizer. Já no segundo caso, a situação compreende o contexto sócio-histórico-ideológico, mais amplo. Importa ressaltar ainda que essa separação faz-se legítima somente para fins explicativos, uma vez que na análise são indissociáveis.

Courtine (1981) transforma as condições de produção em simples circunstâncias, nas quais os “sujeitos do discurso” interagem e constituem a origem de relações discursivas das quais são o portador ou o efeito. No âmbito discursivo, as condições de produção configuram o estado em que e a partir do qual os discursos são produzidos, em uma conjuntura social, cultural, política, histórica e ideológica. No processo de

construção do discurso, na situação enunciativa, implicam um emissor que fala a um destinatário a respeito de um referente, sistematicamente.

O “como” falar, o que deve ou não ser dito, a manipulação da estrutura ou estratégia, a escolha do léxico ou vocabulário, a articulação, “livre” ou imposta (de qualquer forma, nunca será livre) desses fatores, pelos quais o discurso se efetiva, tudo isso, enfim, é determinado por aquilo que as circunstâncias impõem aos sujeitos; pelo contexto (restrito e amplo) que os envolve (sujeitos e discursos) e no qual se inscrevem: eis as condições de produção. Dizer isso é aceitar que se pode enxergar, através dos protagonistas do discurso, não apenas os sujeitos falantes, mas o resultado de um produto “forma”; uma afirmação de lugares (encontrados ou pretendidos).

Como já foi visto anteriormente, é nessa esteira também que caminha o conceito de *relações de forças*, segundo o qual o lugar, a posição, que ocupa o falante é constitutivo do que ele diz. A “palavra” muda de sentido de acordo com a posição ocupada por aquele que a pronuncia; o “sentido das coisas” altera-se, no mais, de acordo com a formação discursiva na qual ele é concebido.

Mas o que nos atinge em nossa empresa diz respeito à força que esses lugares, que essas posições, aplicam ao discurso, conferindo aos sujeitos uma autoridade absoluta com relação ao que dizem. Disso resulta pensar que o discurso do gramático, do linguista ou do político é assegurado, endossado e comprometido com esse poder que os cerca, garantindo-lhes a legitimidade de suas arguições.

Quando deslocamos esses sujeitos desses lugares, seus discursos fornecem informações outras que não seriam reveladas nos seus postos de subsistência. Ouvir esse silenciamento expressivo em seus próprios terrenos, ou deslocá-lo a outras instâncias, faz-nos perceber as movências do sentido e os desejos, às vezes inconfessáveis, que espreitam a construção da identidade.

Segundo Orlandi (2006), todo discurso é aberto em suas relações de sentido. Isso significa dizer que o discurso sempre aponta para outros que o precedem ou que o sucedem. E é assim que ele obtém o seu reconhecimento; é assim também que busca a sua constituição, na identificação ou na esquivia, na dívida ou na sublimação, mas ainda no encontrável, fazendo que o dizer se sustente na relação com outros e que assim as

coisas façam sentido, ou efeitos de sentido. Os discursos analisados amparam-se nessa fonte, nutrindo-se de seus benefícios ou arriscando-se em seus vícios. Recuperar esses intercâmbios foi o trabalho que nos propusemos.

### 2.1.8 Enxergando as imagens

Partindo da premissa segundo a qual “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas, que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161), tratamos, neste excerto, de discutir as projeções (representações imaginárias; ideológicas) que se estabelecem nos processos de construção do discurso e, por fim, dos sujeitos que a ele emprestam submissão. O jogo das formações imaginárias preside todo discurso e incita-nos a perceber como se produzem e como se processam nos discursos as imagens dos sujeitos, assim como do objeto de que se ocupam dentro de uma conjuntura sócio-histórica:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1990a, p. 82).

Dessa maneira, pode-se dizer que os discursos oferecem um espaço de confrontos ideológicos, cuja funcionalidade permite absorver as representações que concorrem para que o sujeito se torne quem é (ou quem pensa ser) e elabore as impressões daqueles (o “meio” e sujeitos outros) com os quais se relaciona (ou pretende relacionar-se).

Parece claro dizer que nem sempre esses processos de projeções “espontâneas” se fazem livres. Muitas vezes, essas representações imaginárias estão determinadas e

determinam a formulação do discurso, construindo a existência (ou a aparência) dos sujeitos-falantes, uma vez que esses sujeitos são interpelados, em suas formações discursivas, por formações ideológicas que lhes correspondem. Posto isso, faz-se importante pensar que as manifestações imaginárias acenam ao sujeito com a “compreensão” (“livre” ou imposta) que poderá elaborar ou aceitar a respeito de si, do outro, do meio, do mundo, da relação destes entre si e dele (sujeito) para com estes.

Em conformidade com essas considerações, buscamos, em nossa análise, observar a maneira pela qual a posição ocupada pelos protagonistas do discurso intervém como condição de produção do discurso (PÊCHEX, 1990a, p. 83). As imagens, no discurso, remetem às significações que as condições de produção (todas) e as formações ideológicas (diversas) operam nesse sujeito, remetendo àquilo que Pêcheux designou “forma sujeito”: o sujeito afetado pela ideologia; o indivíduo interpelado em sujeito por força do ideológico.

Faz-se necessário, aos estudos das imagens em jogo no discurso, considerar as projeções que envolverão o destinador (A), o destinatário (B), o referente (R) e o código comum a A e B, nos termos daquele velho esquema elementar da comunicação criticado por Pêcheux (1969), quando da *Análise Automática*. Essas representações imbricantes no acontecimento discursivo configuram as imagens inscritas na enunciação e orientam-nos a considerar algumas questões que, nos termos de Pêcheux (1990a), registram-se assim: Ia (a), Ia (b), Ia (r), como também: Ib (b), Ib (a), Ib (r). Respectivamente: a imagem que A tem de A, a imagem que A tem de B e a imagem que A tem de R; e, a imagem que B tem de B, a que B tem de A e a que B tem de R.

Se fizermos intervir aqui o mecanismo de *antecipação* – que permite ao sujeito postar-se no lugar de seu interlocutor para experimentar as suas palavras e adiantar uma resposta –, esse quadro se multiplica: todo processo discursivo supõe, “por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1990a, p. 84). Em outras palavras:

Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso [...]. Em certos casos, o ouvinte, ou o auditório, pode *bloquear* o discurso ou, ao contrário, *apoiá-lo* por meio de

intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não-verbais. (PÊCHEUX, 1990a, p. 77-78).

Não se faz muito distante a aproximação que pretendemos estabelecer entre o mencionado e a prática discursiva dos sujeitos, gramáticos e linguistas, interpelados por nossa análise. O que interessa a este estudo é perceber e problematizar, em relação a esse imaginário, a posição social no discurso; as antecipações, evidenciadas no discurso, que esses sujeitos produzem com relação ao outro com quem se relacionam (ou não querem se relacionar).

Desse modo, em nossas análises não estamos falando do linguista ou do gramático, mas da imagem que eles (e a sociedade) constroem (ou sustentam) de si mesmos e do outro, e que se imbricam em suas produções. São, pois, essas presenças do imaginário que contornam os nossos discursos, alertando-nos, de forma mais ou menos clara, daquilo que estamos dizendo, para o bem ou para o mal. Esse é o poder das formações imaginárias, à medida que estabelecem direções pelas quais o discurso é guiado, conscientemente ou não.

Como se pôde observar, essas questões envolvem muito mais do que a compreensão dos sujeitos acerca dos fatores que os circundam e que incitam suas construções/produções. As formações imaginárias permitirão à nossa análise recuperar a memória em que estão cristalizados os valores, negativos ou positivos, de que esses sujeitos produtores se valem e com que se contradizem os textos altercados. Importa considerar, ainda, que, nessa perspectiva, as significações resultantes da articulação dessas imagens podem cruzar-se com diferenças, uma vez que a construção dessas referências é particular a cada sujeito, ainda que tratemos de um grupo (ou círculo) incomum; ainda que a questionemos em uma mesma formação discursiva e/ou ideológica.

### **2.1.9 Entre a Arqueologia e os saberes: os conceitos de acontecimento, positividade e arquivo**

As objeções instauradas pelo filósofo francês Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber* visitam as metodologias teóricas da AD, emprestando-lhes as núpcias de uma visão crítica e um espírito obstinado. Propondo um novo encontro com o discurso e deslocando os interesses analíticos às diferentes formas de suas realizações, a obra oferece um enfrentamento construído pelo autor de si mesmo e de seu método.

Foucault apresenta a adoção das escansões destinadas ao estudo da enunciabilidade, visando à descrição do sistema que define as relações entre o enunciado e sua superfície de emergência, particularizando-o, tornando-o singular no jogo ou recorrência das regras e determinantes implicados na construção, manifestação e prática discursivas. *A Arqueologia do Saber* (2004)<sup>12</sup> criva-se sob o intento de conceber os enunciados como acontecimentos, rupturas, descontinuidades, limiares e transformações emergentes na (ou decorrentes da) raridade, exterioridade ou acúmulo inscritos na densidade das *performances* verbais.

Ora suspendendo as referências ao sujeito falante, ora investigando os empreendimentos e métodos de estruturação linguística, o estudioso busca fazer aparecer a diversidade dos níveis possíveis de análise; mostrar a possibilidade de se estabelecer uma descrição específica dos enunciados, de sua formação e das regularidades próprias do discurso, a fim de mostrar em que consistiam as diferenças e não de reduzi-las, ou de fazer falar o grande discurso universal que seria comum a todos os homens de uma época. Isso significa que ele manteve em suspenso a categoria geral e vazia da mudança pelo propósito de escavar as transformações de níveis diferentes:

[...] recuso um modelo uniforme de temporalização para descrever, a propósito de cada prática discursiva, suas regras de acúmulo, exclusão, reativação, suas formas próprias de derivação e suas modalidades específicas de conexão em sequências diversas. (FOUCAULT, 2004, p. 225).

Os diálogos estabelecidos por Foucault entre seu método arqueológico e as instabilidades ocasionadas pela discussão do conceito de “história” perpassam a obra

---

<sup>12</sup> A primeira edição da obra é de 1969.



foucaultiana e confiam suas resultantes ao aprimoramento das noções relativas à teoria discursiva que operara.

Explicitamente inverso à procura da origem, do ponto de onde proviriam todos os discursos, ofuscadas a sua exclusividade histórica, sua raridade de formação, sua exterioridade além dos discursos pré-concebidos, o conceito de *acontecimento*, na arqueologia, resiste à ideia dos “monstros” do *já-dito*, *não-dito* ou *jamais-dito* que assombrariam todo discurso, acusando-lhe a gênese.

A essa noção se ligaria, por exemplo, a suposição de que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado num silêncio prévio que o persegue e que corre sobre ele obstinadamente, calado, oculto, reprimido. Vistos desse ângulo, os discursos jamais passariam de “uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro” (FOUCAULT, 2004, p. 28). Todo começo seria recomeço e os discursos manifestos indicariam sempre a presença repressiva do que eles diziam. Importa destacar que nossa pesquisa acolhe com vigor o conceito de acontecimento, e não poderá dispensar as indicações do *não-dito*, uma vez que entende que esses se relacionam fortemente, implicando-se.

O filósofo proporciona ao conceito do *acontecimento* renunciar a todas as tematizações que garantiriam a ideia da continuidade e prepara a análise para “acolher” (compreender) o discurso em sua irrupção de acontecimento:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter os discursos à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2004, p. 28)

É possível verificar que se trata, desde então, de descrever os discursos como conjuntos de enunciados efetivos (falados ou escritos) em sua dispersão de acontecimento e na posição que lhes é própria. A preocupação nesse momento não reside em saber o que os discursos escondem ou o que os ditos silenciam, mas que

posição singular ocupam os enunciados em sua raridade, em sua individualidade espaço-temporal; o porquê dele e não outro em seu lugar.

Isso interessa também ao nosso estudo; encarar os enunciados como acontecimento oferece-nos a oportunidade de considerá-los sob o efeito atual e espontâneo do que acaba de ser dito; quer dizer: verificar o dito em sua irrupção e observar o efeito que nesse novo quadro de exterioridade ele mobiliza. Para Foucault, o dizer, a partir da posição singular que ocupa, deve ser considerado no jogo de uma exterioridade. Surge então um projeto de *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para busca das unidades que neles mesmos se formam: trata-se de “definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitem construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles.” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Considerar essas implicações, para a nossa análise, não nos leva, portanto, ao encontro da contrariedade da proposta. Ora, entender os enunciados em sua singularidade de acontecimento e expor que a descontinuidade não coincide com um acidente na geologia da história, mas, já no simples fato do enunciado, é reconhecer que um discurso será sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente:

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (ibidem, p. 32)

Cada vez em que, nos acontecimentos discursivos, se reconhecerem regularidades na dispersão dos enunciados ou evidenciarem-se “comunicações” entre formações discursivas, testemunharemos a atuação, nesses discursos, de uma *positividade*. Ora, se se faz possível aproximar (ou distanciar) *formações discursivas*, *performances* verbais, construções ou efeitos enunciativos, uns dos outros, é porque se resvalam entre eles identidades formais, continuidades temáticas, movimentos de

conceitos, jogos de enunciação que permitem ou propiciam, enfim, mostrar como os enunciados “falavam a mesma coisa”, “colocando-se no mesmo nível” ou “a mesma distância” desenvolvendo o mesmo “campo conceitual”, opondo-se no mesmo “campo de batalha” (ibidem, p. 143). Para o pensador:

Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma *positividade*. (FOUCAULT, 2004, p. 141)

Isso significa dizer que os enunciados podem se comunicar graças à *positividade* de seus discursos; visto dessa forma, o mesmo poderá ocorrer quando estivermos diante da *intertextualidade*, da *interdiscursividade* e de todos os outros possíveis “inters” em nossas análises. A positividade caracterizará uma unidade; realizar-se-á no encontro de um conjunto de marcas ou características que determinam, especificam, agrupam os enunciados, gerando semelhança ou estranhamento entre eles.

Longe da interpretação, a forma de positividade dos enunciados permite-nos compreender que a história é uma regularidade específica: nem continuação, tampouco linearidade: a positividade simpatiza-se bem mais com a sincronia, diríamos. Isto é, o olhar é sincrônico (enunciação), mas pelo fato de existir um acúmulo de discursos faz-se necessário reconhecer, também, a interferência do diacrônico (história).

Podemos afirmar que a *positividade* marca o momento a partir do qual uma prática discursiva se individualiza e assume sua autonomia: o momento em que se encontra em ação um único e mesmo sistema de formação de enunciados, ou, ainda, o momento em que esse sistema se transforma.

Em face do exposto, dir-se-á que a positividade desempenha o papel daquilo que Foucault (2004, p. 144) chamará também de um *a priori histórico*; isto é, uma condição de realidade para os enunciados e não de validade para juízos:

Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica do seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem.

O *a priori* de que fala a arqueologia é o de uma história determinada e não de verdades que jamais poderiam ser ditas ou apresentadas à experiência. O conceito intenta exhibir o fato de que o discurso não compreende apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história específica que não permite que os enunciados se cruzem sem se reconhecerem, por causa das leis de um devir de que estão impregnados: o *a priori histórico* é, enfim, o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em certo espaço e tempo (GREGOLIN, 2004, p. 91). Eis aí a relação com os gramáticos e linguistas; é isso que estamos querendo dizer ao afirmarmos que buscamos saber como essas posições se constituem no que são, constituindo, simultaneamente, outras.

As reflexões em torno da noção do *a priori histórico* conduzem à definição do conceito de *arquivo*. Inversamente ao grande livro mítico da história, no qual as palavras traduziriam pensamentos que se constituíam antes e em outro lugar, o que temos da densidade das práticas discursivas são sistemas que projetam os enunciados como *acontecimentos* (nas suas condições e domínios de aparecimento) e *coisas* (dada sua possibilidade e seu campo de utilização). Entende Foucault (2004, p.147) serem todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos e coisas) o que poderia ser denominado *arquivo*:

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam,

tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão praticamente pálidas.

O conceito foucaultiano diferencia-se da ideia de arquivo como a soma de todos os textos de uma cultura, documentos de seu passado, testemunhos de uma identidade mantida ou discursos registrados, conservados e postos à disposição. O arquivo é o que, na própria raiz do enunciado, define desde o início o *sistema de sua enunciabilidade*; não é aquele que ressuscita os enunciados inertes, mas, antes, o que define o modo de atualidade do “enunciado-coisa”; é o *sistema de seu funcionamento*, “é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”. O arquivo

Não tem o peso da tradição, não constitui a biblioteca sem tempo nem lugar de todas as bibliotecas, mas não é, tampouco, o esquecimento acolhedor que abre a qualquer palavra nova o campo de exercício de sua liberdade; entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o *sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*. (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Procuramos pôr essas regras de práticas que alimentam os enunciados sob exame. Não aquelas que permitem classificar um discurso como pertencente a uma ou a outra formação, mas, antes, as que distorcem o dizer afastando-o delas.

### **2.1.10 A obra literária**

Quanto à obra literária (também objeto de análise neste trabalho), importa considerar que sua legitimação decorre de sua articulação àquilo de que surge (a vida do escritor e a sociedade); de um entrelaçamento: “através do que diz, do mundo que representa, tem de justificar tacitamente a cenografia que ela impõe de início” (MAINGUENEAU, 1995, p. 122; p. 132). Observado dessa perspectiva, o que o texto diz não pode fechar-se sobre si, porque o dizer que o veicula é múltiplo, enredando enunciação e enunciado, produzindo discursos polifônicos, por sua vez produzidos por sujeitos que se constituem como tais pela ideologia. Segundo Bakhtin (1993, p. 118-119):

O autor se realiza e realiza seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem [...], mas também no objeto de narração e também realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador nós lemos [...] o relato do autor sobre o que narra o narrador, e [...] sobre o próprio narrador. Percebemos nitidamente cada momento da narração em dois planos: o plano do narrador, na sua perspectiva expressiva e semântico-objetiva, e no plano do autor que fala de modo refratado nessa narração e através dela.

O efeito provocado por esse distanciamento impossível é que nos dita aquela presença do “real” de Foucault, que determina o “como as coisas devem ser ditas”. Isso significa dizer que negar a existência de um autor que pensa e que se inscreve, que se demarca nas linhas escriturais que ele mesmo manipula (ou tenta manipular, mais precisamente) nos levaria apenas a evoluir a prática do sistema, a soberania do significante com as quais se castram os acontecimentos do discurso, dos sentidos. O “autor” (os autores) da obra considerada em nosso estudo são aqueles pressupostos pela existência mesma do texto, do discurso, do enunciado, que nos brindam com as estratégias de construção de tudo aquilo que só pode ser porque lhe é próximo.

A concepção de dialogismo como fundamental na linguagem aparece em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra em que Bakhtin (1988, p. 112) reconhece que “A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...]”.

As relações dialógicas são possíveis entre os vários fenômenos da linguagem (BAKHTIN, 1997) e é “na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.” (BAKHTIN, 1999, p. 21).

Essas muitas vozes que se imbricam nos nossos objetos são esclarecedoras do processo de construção por que passam esses textos. Considerá-las implica rever lugares, apontar confrontos, compreender a própria historicidade que desafia as aspirações do discurso e dos sentidos que podem veicular. Significa, enfim, interpelar os enunciados desconfiando de sua transparência, de seu acaso, a fim de enfrentar o discurso em sua complexidade e acontecimento específicos.

Na esteira do pensamento bakhtiniano, pode-se afirmar que, com a interiorização dos procedimentos de carnavalização na prosa de ficção, a literatura torna-se paródica, ambígua... Instaura-se, então, a ironia que, por meio de mecanismos dialógicos, “oferece-se como argumentação indireta e indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normas institucionais, como instauração da polêmica [...]”, além de que, concebida como uma forma de discurso,

[...] pode compreender o humor, a paródia, a intertextualidade, a interdiscursividade e outros elementos [...] como mecanismos que participam da estruturação de um discurso irônico, ou que se oferecem como efeito de sentido provocado pela ironia. (BRAIT, 1996, p. 58).

Especialmente nas produções de Lobato, o irônico, o humor, são instrumentos que trabalham o engendramento do leitor no texto. Eles concorrem para a criação de um efeito de suavidade, de descompromisso, que desvia a atenção do interlocutor, dos outros sujeitos com que se relacionam os discursos em questão, com relação àquilo que está (que é escondido) subjacente à estratégia de formulação dos enunciados, uma vez que trazer a polêmica explicitamente facilita a recusa e a desaprovação. Ocorre como

uma espécie de uma “síndrome de Estocolmo” em que se dá um envolvimento sentimental entre “sequestrador” e “sequestrado”.

O irônico nessa produção revela, não raro, aquele equívoco ou aquela falha já referidos; e nos posta, mais uma vez, ante as realizações contraditórias em que se mantêm as afirmações altercadas. Com relação aos *Parâmetros Curriculares*, o que parece ocorrer é uma transformação do dito em decorrência do contraditório que se instaura fora do texto; o irônico efetiva-se denunciando a ideologia que alicia os responsáveis por sua elaboração.

O próximo capítulo, conforme anunciado, contempla de maneira mais profunda e mais específica as implicações da teoria e prática, pois a obra em análise é contextualizada e apresentada de maneira mais cuidadosa. Nele, são expostas as condições de produção, de aparecimento, os jogos de exterioridade que se imbricam na construção da obra, na prática de estudiosos e na formação social, histórica, político-ideológica dos discursos que produzem e que disseminam por sobre as esferas que se sustentam de seus conhecimentos. Caminhemos.

#### **2.1.11 E agora? Entre gramáticos, linguistas e a chegada da AD: como ficam os lugares?**

A história da construção dos conhecimentos ou a investigação dos campos nos quais se fixariam os “saberes” constituem-se, grosso modo, em torno de dois grandes “lugares”. Um deles relaciona-se com as chamadas “ciências duras”, ciências exatas (positivistas); o outro diz respeito a uma perspectiva advinda da filosofia (Foucault, Derrida, Deleuze).

O diálogo (que nem sempre dialoga) entre essas duas esferas de circulação do saber também focaliza fortemente a linguagem. E nele encontramos legitimadas as vozes que, nessa esfera discursiva, detêm o poder ou estão “autorizadas” a dizer sobre toda a polêmica que pode irromper no âmbito da língua, a saber: a(s) voz(es) da Linguística e a(s) voz(es) da Gramática, num primeiro momento.



Aparentemente, esses dois grandes eixos do conhecimento tratariam com o mesmo objeto: a língua. A percepção divergente que se instaura nos procedimentos analíticos de ambos reclama, porém, que esse mesmo objeto seja redefinido conforme o queiram os analistas (e os lugares de onde falam) e conforme o façam os seus instrumentos e métodos de análise, além das implicações das formações discursivas, imaginárias e ideológicas com que se relacionam.

Em outros termos, o conjunto de instrumentos e procedimentos desses dois centros científicos gera enunciados nos quais se assentam as discussões em torno da linguagem, em que as implicâncias da gramática e da linguística monopolizam as asserções quanto ao tema. Mais precisamente ainda, poderíamos dizer que tratamos, nesse contexto, com aquele “poder disciplinar”, no sentido de Foucault.

Desde o passado, a Linguística, no seu gesto fundante, apresentou-se fortemente vinculada às ciências exatas, próxima das quais a Gramática impunha-se também. Preocupados em estudar a língua como um sistema fechado, os linguistas disciplinares faziam recortes, descrevendo os morfemas, fonemas, separando as partes da sentença, estudando os modos de funcionamento interno da língua, com a finalidade de preservá-la “incorruptível”.

Os gramáticos, por sua vez e muito íntimos daqueles, estudavam as regularidades que seguia (ou deveria seguir) a língua; ditavam as regras do bem falar e escrever; podavam os “erros”, coíbiam o desvio, formulavam, enfim, um inventário de “leis” a serem obedecidas pelos dominadores da “norma culta”. O sistema foi descrito; a gramática, oficializada; a Linguística apresentou-se à ciência. Esqueceram, no entanto, a linguagem. Se não a esqueceram, ela não interessou àqueles projetos.

A partir da segunda metade do século XX (1960), essas duas instâncias são surpreendidas por uma discussão que se voltava ao **percurso** realizado pela língua. A **linguagem** agora se confessava um processo. Era necessário ouvir a Filosofia, a Psicanálise, a História. A recente entrada no século XXI, com a pós-modernidade, obrigou os estudiosos da linguagem a observar a língua com “outros óculos” (GERALDI, 2003), com outros instrumentos, porque a realidade na qual se inscreviam os fazia, junto às certezas de que se valiam, superados nas análises. Desde então, os

estudos da linguística começaram a deslocar os interesses analíticos de modo a privilegiar a linguagem em detrimento da sistematização, antiga conhecida.

Mais além. Enquanto Saussure descansa em paz, o *discurso* impõe-se à revelia; invade os estudos linguísticos denunciando (e sancionando) a “euforização” da **falta**; tocou-se o fado da ausência daquele controle de si, dos dizeres, e outros mais, em que gramáticos e linguistas tanto se inspiravam quando de suas investidas. Não só eles. Hoje, os jogos de sentido e essa falta em que nos constituímos como “sujeitos” abrem espaço a um outro campo investigativo que já incide vigorosamente nas pesquisas da linguagem: a Análise de Discurso (AD).

Tudo isso porque descobrimos que os sujeitos não se constituem apenas na (pela) linguagem, mas que eles só se fazem possíveis porque discursivos, porque afetados por toda uma exterioridade constitutiva que os avisa de seus passos; dos passos que vincam os seus discursos. Ocorre, todavia, que não apenas os sujeitos se constituem como falta, mas o próprio objeto também e tanto mais. Que *falta* é essa em que nos constituímos como sujeitos e que constitui também os nossos discursos? Seríamos, nós e nossos discursos, os mesmos? Essa falta constante? O sujeito nasce de uma dupla falta: a falta inerente a ele e a falta na linguagem como representação de si.

Sim, constituímo-nos como “sujeitos-falta”, isto é, o sujeito (lacaniano) em busca do objeto. E, afinal, qual seria a nossa trajetória senão a busca incansável pelo objeto? Questionamo-nos, pois: a que se deveria essa falta que nos persegue assim como aos nossos discursos? E respondemos: essa falta poderia remeter à necessidade de produzir e, assim, de existir. A falta é, portanto, um sintoma vital; o estado de inacabamento orienta rumo à produção, à construção (ou desconstrução). Não mais aquela de que falava Derrida, mas, agora, a desconstrução quando da possibilidade de **substituição**, ainda aquela de que falou Foucault na *Arqueologia*.

Mesmo assim, continuamos a assistir a esse empate entre linguistas e gramáticos, a explicitar a corrida pelo poder que oferece o posto da ciência. De um lado, os gramáticos, que falam (ou pensam falar) em nome das regras, em defesa das “normas gramaticais”; de outro, os linguistas que defendem (ou pensam defender) o uso, as “variações linguísticas”, mascarados na rivalidade entre o português padrão (PP) e o

português não-padrão (PNP). Instaure-se uma discussão em que nenhum lado quer perder o seu “lugar” (invalidado pelo Outro a que se contrapõe). O interesse da “preservação de si” imbrica-se nas alterações científicas; a língua/linguagem fica lá na dicotomia.

Monteiro Lobato, em *Emília no país da Gramática*, obra publicada pela primeira vez no final da década de 30 do século XX (1934), dissemina um pensamento que ainda se encontra presente nas arguições da gramática (ou contra esta). Segundo ele:

As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetraram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. (LOBATO, p. 37, 2005).

Também a Análise do Discurso manifesta-se:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 1998, p. 12).

Por meio dessas linguagens, enfrentadas como práticas sociais (inscritas na obra analisada), pode-se verificar mecanismos pelos quais as sociedades se reproduzem e se auto-regulam, bem como processos ideológicos que intermediam relações de controle social e, pois, de poder. Importa dizer que, na acepção de Foucault (1980), o discurso se refere aos modos (não exclusivamente linguísticos) de organizar o significado, aos sistemas de poder-saber em que assumimos diferentes posições-sujeito.

Confirma-se, aqui, a premissa de que o significado não é, portanto, produzido por “vontade” de um sujeito unitário ou por determinação de um sistema linguístico ou

relações sociais e econômicas. Ele o é, antes, por sistemas de poder e saber impostos pelas instituições sociais. Esses sistemas definem o que pode ser dito em um determinado tempo ou lugar. Nessa ordem ou nesse “real” social, bem como na “consciência” que os sujeitos têm deles (da ordem e do real), abrir-se-á espaço para o aparecimento da ideologia, que implica, por sua vez, intersecções entre sistemas de crença e questões de poder e dominação (de desigualdade, portanto), seja no domínio do gênero, da “raça”, da etnia, da classe ou da variedade linguística.

Assim, o imaginário social é resultado/criação de cada época da/na história, com suas características e sua “ordem social”. Esse imaginário organiza o lugar das instituições e dos grupos, designa as projeções imaginárias dessas instituições em relação ao todo e institui a identidade dos grupos sociais.

Fato é que, estejam favoráveis ou contrários à ideia da transformação, esses campos em confronto (linguística x gramática) vêm se modificando, queiram ou não os seus representantes. A Linguística já não é mais aquela de outrora (saussuriana), enquanto o uso tem consagrado “desvios” em muitos dicionários e gramáticas de tradição (constantemente visitados pelos gramáticos. E por linguistas). O discurso irrompe em meio e contraditoriamente às afirmações de ambos, evidenciando que a contrariedade é a condição de existências de todos.

A nós, faz-se difícil resistir a um pensamento que acredite ser a AD o campo que se tem embrenhado nos estudos e escritos das duas “disciplinas” (Linguística e Gramática). Seja porque une ambas, valendo-se, ao mesmo tempo, da materialidade linguística e da compreensão do ser como um fenômeno, seja porque se individualiza, recusando-se às implicações das duas, acenando a profética depreensão de que poderá fazer-se devir mais uma separação do saber, arbitrária ou não. Mas, inegavelmente, é nela (e por ela - AD) que poderemos considerar o plano exterior dessas políticas representativas, os lugares institucionais que ocupam aqueles que tomam a “fala”, as relações de forças que se opõem nos jogos discursivos e de sentido exercidos nos interstícios da linguagem.

### **3 A (SUB)VERSÃO DA HISTÓRIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

É supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.

Pôde-se vislumbrar, até o momento, uma apresentação da proposta de trabalho e uma seleção referente a algumas contribuições teóricas da análise de discurso em que a pesquisa lançou âncora, a fim de discutir, dentro dessa corrente de análise – e por meio da leitura crítica da obra que elegemos como objeto de estudo, *Emília no País da Gramática* –, as imbricações que motivam este estudo.

A Emília e o “colocador de pronomes” de Monteiro Lobato traziam à Escola, na segunda década do século XX, no Brasil, questões que viriam a ser amplamente discutidas nos estudos da linguagem, especialmente nas décadas de 70 e 80, marcadas, em nosso país, particularmente no âmbito do ensino de língua portuguesa, por estudos centrados na elaboração de subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para os então 1º e 2º graus, destacando-se os produtivos trabalhos desenvolvidos no estado de São Paulo pela CENP e pela UNICAMP, por uma equipe de cientistas da linguagem e profissionais da educação. A década de 90, por sua vez, conheceu os PCN, AIA 90, LDB 9394/96, diretrizes para o ENEM e para o ENC – e seus respectivos e quase sempre frustrantes resultados –, que, possivelmente, vieram culminar nos referenciais e diretrizes curriculares para os cursos de graduação e de formação de professores do século XXI.

A tônica dessa produção científico-oficial parece repousar em questões relativas à identidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, gerando uma relação conflituosa entre gramáticos e linguistas, anunciada por Lobato, que hoje compõe a bibliografia básica de disciplinas dos cursos de Letras de diferentes instituições do país.

O confronto entre duas formações ideológicas (“dominadores” x “dominados”) e entre as duas formações discursivas parece edificar agora um discurso (político-pedagógico) do ideal da libertação: os enunciadores instalados na cena apoiam-se no discurso da libertação, pregando a conscientização que impulsiona à luta, produzindo-se um “coro polifônico” em que parecem mesclar-se as vozes do discurso anarquista, do discurso comunista, entre outros, “cujas bordas se alinhavam com o fio de uma crença, enunciada nos termos de uma transformação social” (SARGENTINI, 2000, p. 229).

Os próximos tópicos recebem a incumbência de abrir-nos os horizontes nos quais se inscreveu a construção do nosso objeto de análise. Com essas “novas” investigações, pretendemos nos aproximar um pouco mais da obra e de seu autor; do processo de suas construções, do contexto nos quais se revela a sua gestão, enfim, da história que conta e que é contada a respeito dele. Conhecer um pouco mais a respeito desse(s) caminho(s) acerca da construção desse texto, dessa obra, significa recuperar as condições de produção das quais resultam as práticas discursivas atreladas, ao longo da história, aos conhecimentos e atuação da gramática e da linguística no âmbito dos estudos da língua portuguesa. Enfrentemos, agora, o anunciado.

### 3.1 Lobato no país da gramática



**Foto 1**

*Não se pode escrever sem público e sem mito – sem um determinado público criado pelas circunstâncias históricas, sem um determinado mito do que seja a literatura, que depende, em larga medida, das exigências desse público.*

J. Paul Sartre

Os anos 20 do século XX brindam o surgimento de reformas em diferentes sistemas educacionais do país. Essas renovações diziam respeito a novos olhares em direção à pedagogia, que, nesse novo contexto, trazia, sob a designação de “Escola

Nova”, a consubstanciação do avanço relativo ao liberalismo educacional, destacando as oportunidades de experiência e observação a despeito do dogmatismo tradicional.

Nessa nova política da educação jaz o confronto entre a “escola tradicional” e essa “nova escola”, oferecendo uma também nova concepção de infância, passível de ser aplicada à compreensão da literatura infantil e à elaboração de materiais escolares:

Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antiéticos, a “Escola Nova” se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Essa é considerada – contrariamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu “desenvolvimento natural”. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de “revolução copernicana” no domínio educacional. (NAGLE, 1974, pp. 248-249).

Jorge Nagle também discute o papel do educador nesse novo projeto educacional:

O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor de meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da experiência. É preciso, portanto, que ela experimente. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo, são algumas das consequências da nova concepção. Reage-se contra o “didatismo reformador”, pois o que importa não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, a aprender. (NAGLE, 1974, pp. 249-250).



A palavra que caracteriza essa “nova ordem” é liberdade; cada indivíduo é preparado para pensar e agir por si; o professor é simples intermediador nesse novo método de ensino. A “Escola Nova” encontra, no período de 1922 a 1930, adeptos em São Paulo, no Ceará, Rio de Janeiro, Paraná e Bahia. Será neste último que, em 1925, Anísio Teixeira, então “Inspetor Geral de Instrução Pública”, elaborará um primeiro projeto de ensino, aperfeiçoado depois de seus estudos na Columbia University (cf. ALBIERI, 2005, p. 26)<sup>13</sup>.

É nesse período em que Anísio viveu nos EUA que Monteiro Lobato passa a conhecê-lo<sup>14</sup>, firmando um forte relacionamento de amizade e uma aproximação de Lobato das premissas da Escola Nova, de tal modo que manterão longa correspondência, sobre diversos temas, dentre os quais a educação. A seguir, apresentamos uma das cartas de Lobato a Anísio Teixeira:

Você me deu um grande prazer hoje – neste estúpido e arrepiado domingo de chuvisco insistente. Imagine que ontem o Fernando [de Azevedo] deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação para que o lesse e sobre ele falasse num artigo. E essa intimação do Fernando arrancou-me à faina petrolífera em que vivo mergulhado até as orelhas. Resolvi consagrar este domingo à educação.

Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro do Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kílpatrick.

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para *ver* dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas “os mais adiantados e ilustres” dos líderes educacionais do momento o que

<sup>13</sup> Trata-se de uma dissertação de mestrado (Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem); especificada nas referências bibliográficas. Deve-se ressaltar que o texto mencionado nos vale em vários momentos deste tópico.

<sup>14</sup> Nos anexos, apresentam-se tabelas com as épocas e lugares em que Lobato viveu, além dos pseudônimos que utilizava.

devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho.

Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem, senão nomes, aqueles pícaros (...) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação.

Vou ler o teu livro como nunca li nenhum. Degustando, penetrando, deslumbrando-me em ver expressas nele idéias que me vieram por gestação, intuitivamente. E depois te escreverei. (carta provavelmente de 1932. In: FRAIS; VIANNA, 1986, p. 68).

Para Lobato, as ideias de Anísio Teixeira teriam o poder de revolucionar o sistema educacional, reformulando a compreensão dos alunos, professores e instituições. Daí a necessidade de ressaltar sua importância perante essa nova doutrina anunciada. No tempo em que esteve na Universidade de Colúmbia, Anísio estabeleceu contato com a obra de John Dewey, de quem se tornará discípulo e tradutor em português, fazendo atingirem o país novos conceitos sobre a doutrina da “Escola Progressiva” ou da “escola nova” (cf. ALBIERI, 2005).

Far-se-ia de grande dificuldade, portanto, não notar a semelhança entre os preceitos advindos do escolanovismo e as condições em que se dão a vida e as aventuras por que passam os moradores e visitantes do sítio do Picapau Amarelo, especialmente quando essas mesmas aventuras descortinam uma aprendizagem explícita, como é, especialmente, o caso de *Emília no país da Gramática*. Segundo Anísio Teixeira, o “clima escolar” deveria prever:

- 1) Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender.
- 2) Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver.
- 3) Uma escola onde os professores simpatizem com as crianças que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é, *crescer*, e que saibam ainda que *crescer* é ganhar cada vez mais melhores e mais adequados meios de realizar a própria

personalidade dentro do meio social onde se vive. (TEIXEIRA, 1934, p. 54).

As crianças não são mais enxergadas como meros seres a ser adestrados conforme padrões moralizantes. Isso se reflete na literatura, que cede o espaço do “moralizante” ao “pedagogizante”. Será a escola o agente responsável por oferecer sustentação à leitura e à literatura; os autores passam a produzir textos que caminhem ao encontro da necessidade do público consumidor e daquilo que pedia o mercado editorial, conseqüentemente. Lobato incide sobre a produção literária infantil e configurar-se-á como o grande renovador da novidade na década de 30. Em carta ao seu amigo Anísio Teixeira, Lobato fala, em 1933, sobre o projeto de construção de sua obra, que seria publicada um ano depois:

Estou escrevendo *Emília no país da gramática*. Está saindo estupendo. Inda agora fiz a entrevista de Emília, na qualidade de repórter do *Grito do Pica-Pau Amarelo*, um jornal que ela vai fundar no sítio, com o Venerabilíssimo verbo SER, que ela trata respeitosamente de “Vossa Serência”! Está tão pernóstica, Anísio, que você nem imagina. Estamos pensando no J. Carlos para ilustrar este livro. Aqui não vejo nenhum desenhista capaz. Ou, se a Emília soubesse desenhar ... (Carta de 21/11/ 1933. NUNES, 1986, p. 95).

O trecho anunciado por Lobato confirma-se na obra:

Emília teve uma grande idéia: visitar o Verbo *Ser*, que era o mais velho e graduado de todos os Verbos. Para isso imaginou um stratagem: apresentar-se no palácio em que ele vivia, na qualidade de repórter dum jornal imaginário – *O Grito do Picapau Amarelo*.

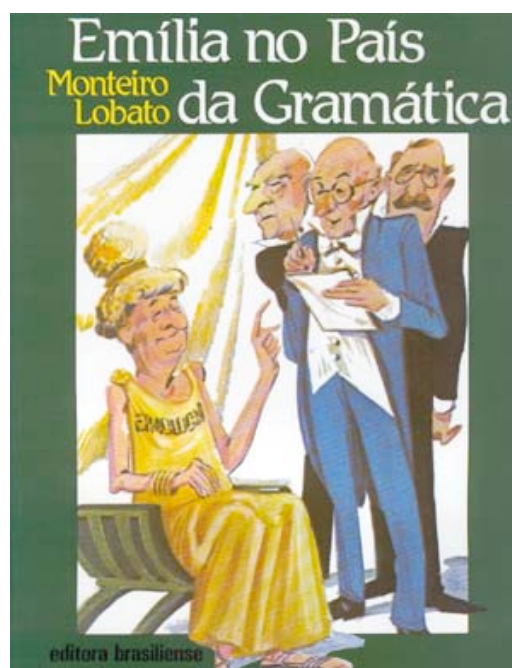
— Meu caro senhor – disse ela ao porteiro do palácio – eu sou redatora do *Grito do Picapau Amarelo*, o mais importante jornal do sítio de Dona Benta, e vim cá especialmente para obter uma entrevista do grande e ilustre Verbo *Ser*. Será possível? [...]

— Vou ver se ele recebe a senhorita – respondeu o guarda. [...]

Emília foi levada à presença dele [...].

—Salve, Serência! – exclamou Emília, curvando-se diante dêle, com os braços espichados, à moda do Oriente. — O que me traz à vossa augusta presença é o desejo de bem servir aos milhares de leitores do *Grito do Picapau Amarelo*, o jornal de maior tiragem do sítio de Dona Benta. (LOBATO, 1985, pp. 28- 29)

A obra *Emília no país da gramática* é publicada pela primeira vez no ano de 1934. Somam-se a esta mais 39 impressões, totalizando, assim, 40 edições<sup>15</sup>. Ou seja, trata-se, aproximadamente, de 88 edições em 77 anos. Em 2007, a obra foi digitalizada e lançada na internet pela organização da *Digital Source*, arrastando o seu sucesso de público para o incontável<sup>16</sup>.



**Foto 2**

Durante esse período de publicação, essas edições sofreram alterações relativas a editoras, ilustradores, ilustrações e ao texto que, até a edição de *Obras Completas*, em

<sup>15</sup> O livro em circulação no ano de 2005 apresenta-se como a 48ª reimpressão da 39ª edição.

<sup>16</sup> *Emília no país da Gramática* é disponível em: [https://groups.google.com/group/Livros-Virtuais/browse\\_thread/thread/c25f5252ac40c6d0/f24443d981cdacbf?pli=1&hl=pt](https://groups.google.com/group/Livros-Virtuais/browse_thread/thread/c25f5252ac40c6d0/f24443d981cdacbf?pli=1&hl=pt). Acesso: 21-09-12.

1947, fora modificado por Lobato. De 1934 a 1943 (1ª a 5ª edições, publicadas respectivamente nos anos de 1934, 1935, 1937, 1940 e 1943), a criação lobatiana contava com as ilustrações de Belmonte, construindo-se de 172 páginas e firmando-se como o volume 14 da primeira série de literatura infantil da coleção “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, cujo diretor foi o ex-chefe da “Instrução Pública do Rio de Janeiro”, Fernando de Azevedo; já a publicação ficou ao encargo da Cia. Editora Nacional.

**Tabela 1: as diferentes edições**

ANO	ILUSTRADOR	EDITORIA	TIRAGE NS	PÁGINAS	COLEÇÃO
1934	Belmonte	Cia Editora Nacional	20000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1935	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1937	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1940	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	172	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1943	Belmonte	Cia Editora Nacional	10000	174	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 14
1947	Le Blanc	Brasiliense	-----	302	Obras Completas, v. 6
2009	Oshei e Hector Gomez	Editora Globo	-----	148	----- -----

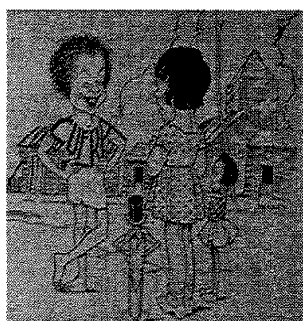
Monteiro Lobato, após reunir suas *Obras Completas* e divulgá-las em 1946, com um contrato com a Editora Brasiliense, publica também em 1947 a série infantil na qual

*Emília no país da gramática* corresponde ao volume 6, com 156 páginas. *Aritmética da Emília*, entre outros livros, integra o mesmo volume e as ilustrações são de André le Blanc:

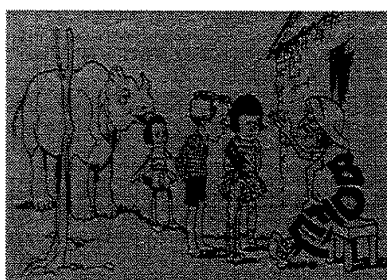


Ilustração de J.U Campos e André Le Blanc, 1968.

**Foto 3**



Ilustrações de Belmonte. In *Emília no país da Gramática*. S. Paulo, 1934.



**Foto 4**

A versão mais recente da obra foi lançada pela Editora Globo e conta com as ilustrações de Oshei e Hector Gomez.



**Foto 5**

Teve como base a publicação da 11ª edição de *Emília no País da Gramática* publicada na 2ª série das *Obras Completas de Monteiro Lobato*, da Editora Brasiliense de 1947. A edição lançada pela Globo Livros já se encontra na 2ª edição até o momento desta pesquisa e constitui-se de 148 páginas, nas quais se encontram dois capítulos de introdução acrescentados à obra sob a autoria de Márcia Camargo (que escreve sobre a relação de Lobato com a Língua Portuguesa) e de Maria Tereza Rangel Arruda Campos (que relatou sobre a produção literária de Lobato - em especial sobre este livro em foco).

Pode-se verificar também outros acréscimos, como uma citação de Oswald de Andrade sobre Monteiro Lobato. Esta edição, além de ter a contracapa escrita por Tatiana Berlinky, ganhou a participação de Maria Tereza R. A. Campos também em comentários explicativos, relacionais, pois se constitui em uma edição comentada. E, claro, já de acordo com a Nova Ortografia da Língua Portuguesa. O site de venda “[globolivros.globo.com](http://globolivros.globo.com)” justificou: “como o livro foi lançado pela primeira vez em 1934, muitas regras e conceitos gramaticais antigos foram atualizados e comentados”<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Disponível em:

[http://globolivros.globo.com/busca\\_detalhesprodutos.asp?pgTipo=AUTORES&idProduto=1171](http://globolivros.globo.com/busca_detalhesprodutos.asp?pgTipo=AUTORES&idProduto=1171). Acesso em 21 de novembro de 2011.

(lembram-se das discussões anteriores sobre a autoria e legitimidade, entre as outras? Então...)

O livro de Monteiro Lobato foi acolhido, em 1934, por instituições de ensino público no Rio de Janeiro, porém, em 1939, em São Paulo, sofreu restrições do Departamento de Educação do Estado, quanto a ser adotado nas escolas públicas. A recusa justificou-se pela linguagem e pelo uso de algumas palavras, que, no entanto, havia sido elogiado por Jorge Amado:

De Lobato há um *Emília no país da Gramática*, que é uma obra prima, um livro delicioso. Um livro que escrito em outra língua não a portuguesa daria celebridade e fortuna ao autor. [...] Lobato tem outra grande virtude para os pequenos leitores: a linguagem. Ele sabe a palavra que deve usar no livro infantil e isso é difícil. (AMADO, 1935. In: *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro. 06. 01. 1935).

Os pareceres das secretarias de educação dos estados, que constam do “Fundo Monteiro Lobato” (CEDAE/IEL/UNICAMP), ditam as condições em que essa obra deveria circular no ambiente escolar. Seguem, no anexo, as versões originais (a título de ilustração, dada a qualidade de impressão dos documentos) e transcritas.

Lobato oferece com essa obra uma gramática expositiva nas linhas do que o escolanovismo lhe trouxera de inquietação e vem a como sucesso de vendas e aceitação pública. Segue um trecho de uma carta de Lobato a Oliveira Viana<sup>18</sup>:

[...] A minha Emília está um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20.000 e o Octales está com medo que não agüente o resto do ano. Só aí no Rio, 4.000 vendidas num mês. (NUNES, 1986, p. 95)<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Francisco José de Oliveira Viana; jurista, professor, etnólogo, historiador e sociólogo. Eleito em 27 de maio de 1937 para a Cadeira nº 8 da ABL, sucedendo a Alberto de Oliveira.

<sup>19</sup> In: *Monteiro Lobato vivo*.



Os estudos da recepção da obra de Lobato ocupam-se, também, de cartas entre o escritor e as crianças, leitoras infantis dos textos e aprendizes do que eles lhes lançavam. Essas correspondências estão depositadas no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da USP, e integram o *Dossiê Monteiro Lobato*, no qual se encontram 246 cartas de crianças, meninos e meninas, de diferentes faixas etárias. As cartas que traremos a seguir tratam especialmente de *Emília nos país da gramática*; são escritas ora antes da publicação, ora depois; com elas, poderemos nos aproximar das expectativas que atingiam a esse público leitor de Lobato e reconhecer o grande sucesso que obteve<sup>20</sup>:

Caro Monteiro Lobato

Se não escrevi a mais tempo foi por uma viagem que fiz por causa do casamento de minha irmã e agora por causa dos exames.

Hoje relendo aquele livro Viagem ao Ceu lembrei que nos livros que fez depois deles não falam no anjinho, não o esqueça é tão engraçadinho!

Espero a resposta da carta dizendo qual o livro que vai sair (seu) mas diga o mez certo porque Emília no país da Gramática só saiu em maio [...].

Lucila A. Carvalho. (Carta disponível no IEB/USP; caixa 1, pasta 3, carta 48).

A mescla da relação literatura/escola/leitura pode ser apreciada em uma outra carta. Dessa vez, o texto é de Alariquinho, filho de Alarico Silveira, amigo de Lobato. Nela se estampam tanto a relação positiva da soma acima mencionada quanto as implicações negativas das metodologias de ensino com que contava a política educacional antecedente:

26 de junho de 1934

Amigo Monteiro Lobato

Você fez bem em escrever esse livro porque eu estou aprendendo gramática que é a coisa mais cacete do mundo. A professora me

---

<sup>20</sup> A grafia das cartas transcritas foi preservada.

mandou decorar uns verbos e quando li o seu livro aprendi tudo. O pedaço que eu mais gostei foi na hora que eles foram visitar os vícios de pronuncia. Muito obrigado pelo lindo presente. Quando é que vem ao Rio?

[...] Receba um abraço do seu velho amigo Alariquinho. (IEB/USP; caixa 1, pasta 1, carta 14).

As indicações de Alariquinho parecem encontrar porto seguro nas ideias de Lobato ante as implicações da “escola nova”, dada a observação da semelhança entre o fato contado pelo menino e o que sucede na obra; fato, deve-se ressaltar, que “abre” a história, que inicia a aventura da obra de 1934 de Monteiro Lobato:

Dona Benta com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

— Maçada vovó. Basta que eu tenha que lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não... [...]

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu [...].

— Ah, assim sim! – dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 2009, p. 14)

Como já evidenciamos, a ordem ditada pela “escola nova” direciona a aproximação do ensino com o prazer e o desejo das crianças; a maneira de ensinar de dona Benta explicita a nova política educacional da qual Lobato aproxima-se nesse período; se os professores fizessem como a avó de Pedrinho, o ensino de gramática “até virava brincadeira”. Eis o anseio do escolanovismo divulgado pelo/no texto de Lobato. O sítio é um ambiente em que as aventuras colocam as crianças ante a experimentação; não basta, segundo as indicações da nova ordem educacional, falar sobre a gramática; é necessário envolver-se com ela:

— Pedrinho – disse Emília depois de terminada a lição – por que, em vez de estarmos aqui a *ouvir falar* de gramática, não havemos de *ir passear* no País da Gramática? (LOBATO, 2009, p. 14)

O uso do itálico (destaque) a fim de ressaltar a diferença entre as práticas metodológicas não nos permite duvidar do projeto de Lobato com seu texto de 1934. Além dessas orientações, o novo ensino escolanovista deveria ser orientado pela vontade e pelos interesses das crianças; o professor é facilitador, intermediador entre a experiência e o conhecimento buscado (e aprendido) particularmente:

— Chega de Advérbios – berrou Emília. Vamos ver as senhoras *Preposições*. (LOBATO, 2009, p 67)

— Chega de Adjetivos – gritou menina. Eu não sei porque, tenho grande simpatia pelos pronomes, e queria visitá-los já. (LOBATO, 2009, p. 48)

— Mas chega de sons invisíveis – gritou a menina. Toca para adiante. Quero entrar logo no tal País da Gramática. (LOBATO, 2009, p. 17)

Ademais, Lobato parece buscar uma solidariedade entre os reclames das crianças e o anseio da “nova escola”. As crianças não são obrigadas a decorar e entender definições difíceis que o ensino tradicional impunha:

— Estes zumbidos são os **Sons Orais**, que voam soltos no espaço.

— Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma – observou Emília – Sons Orais, que pedantismo é esse? [...]. — Pois diga logo que são letras! – gritou Emília. (LOBATO, 2009, p. 16)

As questões da língua são tratadas com simplicidade, de um modo despreocupado, em que um certo “nonsense”<sup>21</sup> parece oferecer mais clareza às coisas.

---

<sup>21</sup> O “nonsense” vem nos dizer que o não-sentido faz sentido.

Note-se como a arbitrariedade do signo, implicante no estudo da significação iniciado por Saussure no final do século XIX, é explicada por Emília:

— Que tantas cidades são aquelas Quindim? – perguntou Emília

Todos olharam para a boneca, franzindo a testa. *Quindim?* Não havia ali ninguém com semelhante nome.

— Quindim – explicou Emília é o nome que *resolvi* botar no rinoceronte.

— Mas que relação há entre o nome Quindim, tão mimoso, e um paquierme cascudo destes? – perguntou o menino ainda surpreso.

— A mesma que há entre a sua pessoa, Pedrinho, e a palavra Pedro – isto é, nenhuma. Nome é nome; não precisa ter relação com o nomado. (LOBATO, 2009, p. 18)

Ou a compreensão de Emília a respeito dos advérbios e substantivos:

— Mas que é advérbio? – indagou Emília.

— Advérbio é uma palavra que nos modifica a nós, Verbos [...]. [fala do Verbo Ser]

— A gente verbática – frisou Emília – porque eu também sou gente e nada me modifica. Só tia Nastácia, às vezes...

— Quem é essa senhora?

— Uma Advérbia preta como carvão que mora no sítio de Dona Benta. Isto é, Advérbia só pra mim, porque é só a mim que ela modifica. Para os outros é uma Substantiva que faz bolinhos muito gostosos. (colchetes nossos. LOBATO, 2009, p. 64)

O relacionamento amistoso entre Lobato e seus leitores infantis, assim como a simpatia que conseguira despertar-lhes, parece dever-se não apenas ao sucesso de sua

obra, mas também às respostas do escritor às cartas das crianças. Muito embora sejam poucas as cartas aqui apresentadas, elas já nos permitem perceber que eram realmente respondidas, como se pode observar na seguinte, em que o menino Gilson menciona o dito:

Rio 2 – 3 – 934

Caro Monteiro Lobato:

Como vai passando?

Agradeço-lhe imensamente a sua resposta.

Mas quero-lhe importunar “mais uma veisinha só” perguntando lhe se o meu nome sairá em : “Emília no paiz da Gramatica”?

Você disse que Emília anda “pintando o ‘7’” com a gramatica quero ver as asneiras que ela vai diser da gramatica.

Eu gosto muito de voces ai.

Diz a Emília para brigar menos com Tia Nastácia senão ela morre. (ouvi diser que Emília é de pano mas é forte como o que.)

Ainda não sabes que fiz anos hontem. Adeus estou treignando para jogar box com o campeão infantil do meu club. Le do Campo.

Estou jogando box nas férias para ficar mais forte.

Obrigado pela sua cartinha.

Saudades de papae e de todos do seu amigo

Gilson Maurity dos Santos. (IEB/USP; caixa 1, pasta 1, carta 6).

Lobato responde positivamente ao pedido do menino Gilson, em duas cartas que constam no livro de Eliane Debus (2004), mas o fato não se concretiza na obra. A estratégia de arrebatamento se dá no anúncio segundo o qual a Emília estaria “pintando o sete” na nova obra; ela e o rinoceronte, um “sabidão de marca”:

S. Paulo, 26,2,934.

Amigo Gilson,

Recebi sua cartinha de 23 do corrente se não me engano respondi á primeira carta que você me escreveu. E se respondi foi dizendo que sim, que vai também entrar nas aventuras dos netos de dona Benta.

Há tantos meninos e meninas que querem entrar nessas aventuras que a pobre dona Benta está tonta – e anda pensando em comprar um novo sítio para aumentar o que já tem. Isso porque no sítio do Picapau Amarelo não cabe tanta gente.

O livro *Emília no país da Gramática* só agora é que entrou para a tipografia. Demorou por causa do homem que ia fazer os desenhos e que ficou atrapalhado. Creio que lá pelo mês de abril este livro sai. Você não imagina como a Emília pinta o sete com a gramática – ela e o rinoceronte, que é um sabidão de marca.

Enquanto escrevo essa tenho aqui do lado o Visconde que chegou hoje do sítio para me contar a história da briga da Emília com a tia Nastácia. Ele aproveita a ocasião para mandar lembranças ao amigo Gilson.

Fico sabendo que o seu pai vai fazer uma conferência em S. Paulo e se puder lá irei. Não prometo porque ando muito sem tempo, estou furando um poço profundíssimo para achar o petróleo e esse serviço me come o dia inteiro.

Adeus, meu caro amigo Gilson. Muito obrigado da sua cartinha. Saudades de dona Benta, da Emília, do Visconde, de Rabicó e de todos.

Seu amigo

Monteiro Lobato

Av: Aclimação, 483.

Senhor Gilson,

Recebi suas duas cartas e se não respondi à primeira foi porque a Emília andava a me amolar com seu passeio ao país da gramática. Afinal, a diabinha fez o tal livro, com quase 100 desenhos de Belmonte, e agora estou a rever as provas tipográficas para que saia sem nenhum erro. Emília não quer saber de erros nos livros que ela aparece.

Lá pelo fim deste mês talvez o livro saia – e você, senhor Gilson, vai aprender muita coisa brincando. O rinoceronte está mais sabido que todos os gramáticos do Brasil juntos. Ele é que acompanhou a criançada pela cidade da língua e foi explicando tudo. [...]

O poço de petróleo está com 800 metros. Temos de furar até mil. Se sair petróleo, vai ser uma beleza. [...]

Você não imagina como é interessante a vida no sítio de dona Benta. Todos os dias acontecem coisas do arco da velha.

A meninada inteira deste país anda assanhada para ir passear por lá, mas dona Benta não quer. Costuma dizer: “Se estes meus dois netos, mais essa pestinha da Emília, me dão tanto trabalho imaginem se vem para aqui essa criançada toda do Brasil afora? [...]Eu só queria ver você lutar com o Rabicó. Sabe que ele é um bicho no boxe? Põe o Visconde a nocaute num *round*. Mas com o rinoceronte não se mete – por causa daquele chifirão na testa”

Adeus, mestre Gilson. Parabéns por ter lido a *História do Mundo*. É lindo que os meninos aprendem, por isso não perca a *Gramática da Emília*. Adeus.

A produção lobatiana dos anos 30, assim como a dos anos 20, é bastante promissora, mas, se nos anos 20 sua profissão se dividia entre escritor e editor, na década seguinte Lobato vai abdicar da posição de editor para empenhar-se nos projetos que envolviam o ferro e o petróleo, associando a essa tarefa o exercício literário.

A aproximação de Lobato com os interesses escolares se efetiva desde os anos 20, quando a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado* é recomendada pela instrução pública de São Paulo para adoção em todas as escolas. Essa proximidade estende-se pelos anos 30, e o ensino e a aprendizagem da gramática, da aritmética, da geografia, da física e da astronomia passam a ser exibidos nos títulos, operando um estímulo para as aventuras do pessoal do sítio:

**Tabela 2: os anos 20**

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>A menina do Narizinho Arrebitado</i>	1920

<i>Narizinho Arrebitado</i>	1921
<i>Fábulas de Narizinho</i>	1921
<i>O Sacy</i>	1921
<i>Fábulas em Prosas</i>	1922
<i>O Marquez de Rabicó</i>	1922
<i>Jeca Tatuzinho</i>	1923
<i>A caçada da Onça</i>	1924
<i>Meu cativo entre os selvagens do Brasil (Hans Staden)</i>	1925

**Tabela 3: entre os anos 20 e 30**

<b>TÍTULO</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>
<i>O noivado de Narizinho</i>	Agosto de 1928
<i>O gato Felix</i>	Outubro de 1928
<i>A cara de Coruja</i>	Novembro de 1928
<i>Aventuras do Príncipe</i>	Novembro de 1928
<i>O irmão de Pinocchio</i>	Outubro de 1929
<i>O circo de escavalinho</i>	Agosto de 1929
<i>Peter Pan</i>	Novembro de 1930
<i>A pena de Papagaio</i>	Novembro de 1930



Tabela 4: os anos 30

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
<i>Viagem ao Céu</i>	1932
<i>História do Mundo para Crianças</i>	1933
<i>Caçada de Pedrinho</i>	1933
<b><i>Emília no país da Gramática</i></b>	1934
<i>Aritmética da Emília</i>	1935
<i>Geografia de D. Benta</i>	1935
<i>História das Invenções</i>	1935
<i>O poço do Visconde</i>	1937
<i>O Picapau Amarelo</i>	1939
<i>O Minotauro</i>	1939

Maria Luiza, garota de Pelotas, também mantém correspondência com o escritor. Sua carta, transcrita a seguir, demonstra sua história de leitura e as interpretações que faz de alguns textos de Lobato; a construção da imagem do escritor é elaborada pela menina por meio de associações dos conhecimentos do autor com relação às obras que ele escrevera ou traduzira:

Pelotas, 11 de fevereiro de 1936.

Querido Monteiro Lobato

Para começar minha carta digo que me chamo Maria Luiza, sou brasileira, minha mãe é francesa e meu pai é brasileiro. Mamãe chama-se Marth P. Lima e papai José Pereira Lima e meu sobrenome naturalmente é uma árvore e uma fruta também. Escrevo esta carta para vos elogiar pelos bons livros que escrevestes. Somos ateus, e pelo livro “História do Mundo” percebi que vós o sois também. Tenho 12 anos, e vos confesso que já me acho “velha”.

Tenho uma biblioteca (que) demais de, 110 livros, mas principalmente aprecio os vossos livros. Tenho quase toda biblioteca de Narizinho e ainda “Emília no país da gramática”, “Aritimética do Visconde” e não da sapeca da Emília, “História das invenções” em que acho que o senhor tem muita razão – “Ah, esta humanidade, umas minhoquinhas que nunca acabam de revolver a terra de seu canteiro”. Isto é dumas minhas impressões da terra mas se eu escrevesse tudo o que pensasse da terra o senhor acabaria já incomodado com “eu” como diz Emília – Eu estava no colégio alemão e aos onze anos acabei o 6º curso, mas agora estou me preparando para fazer o exame de admissão para o 1º ano do ginásio pelotense.

Sei falar francês, alemão, e compreendo um pouco de inglês. Notei que o senhor sabe falar inglês porque traduziu Pollyana e Pollyana moça e Aventuras de Huck Finn, até o senhor fala sobre ele em “Geografia de Dona Benta”, esqueci-me de dizer que também tenho este livro e o livro “História do Mundo para crianças”.

Se eu um dia fosse na Dona Benta no sítio do Picapaú-amarelo seria capaz de fazer mil aventuras, tanto que D. Benta e família seriam capazes de abrir os olhos maiores que “os grandes olhos de John Grafford como diz Emília de língua comprida. Muitas lembranças a todos e recomendações a tia Nastácia e uma beijoca à Emília. Esqueci-me de dizer que o senhor fala italiano porque traduziu Pinochio, e alemão porque traduziu “Munchhausen”. Acabo aqui minha carta e elogio-vos mais uma grande vez.

E à vós nossos grandes cumprimentos, (principalmente de mim)

Vossa grande desconhecida amiga Maria Luiza

(assina Pereira e Lima com o desenho de uma árvore e uma fruta)

P. S. Espero que o senhor nos escreverá a qual esperamos com impaciência.

Se desejar escrever = Rua Felix da Cunha no 754. Pelotas, Rio Grande do Sul. (CEDAE/IEL/UNICAMP).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Carta do fundo Monteiro Lobato CEDAE/IEL/UNICAMP.

Simultaneamente à criação de suas obras, Monteiro Lobato traduzia obras infantis estrangeiras:

Tenho empregado as manhãs a traduzir, e num galope. Imagine a batelada de janeiro até hoje: Grimm, Andersen, Perrault, *Contos*, de Conan Doyle, *O homem invisível* de Wells e *Pollyana Moça*, *O livro da Jungle*. E ainda fiz *Emília no país da Gramática* (LOBATO, 1950)<sup>23</sup>

**Tabela 5: traduções**

TÍTULO	DATA DE PUBLICAÇÃO
<i>Peter Pan</i> (tradução e adaptação)	1930
<i>Robinson Crusoe</i> (tradução e adaptação)	1931
<i>Alice no país das maravilhas</i> (tradução e adaptação)	1931
<i>Contos de Andersen</i> (tradução e adaptação)	1932
<i>Contos de Grimm</i> (tradução e adaptação)	1932
<i>Kim</i> (tradução)	1934
<i>Contos de Perrault</i> (tradução e adaptação)	1934

<sup>23</sup> *A barca de Gleyre*, 2º tomo, carta de 16. 06. 1934.

Enfim: tudo o que antecede nos aproxima, como se pôde notar, do processo de construção da obra *Emília no país da Gramática*, do relacionamento de Lobato com o universo literário infantil, com o ambiente escolar, com as condições editoriais que circunscreviam o período em que o texto foi publicado; tudo nos aproxima do escritor e de seus projetos relativos a sua “profissão”.

Faz-se importante ressaltar que o projeto de divulgar esses conhecimentos, aqui especialmente o da gramática, foi aceito pelo público; note-se a afirmação das crianças de terem aprendido questões da língua portuguesa com a obra. Será que hoje é diferente – tendo em vista a digitalização da obra e a recente (re)edição? Procuramos fazer esse percurso a fim recuperar historicamente as condições de produção do texto e perceber como são firmadas práticas discursivas com relação ao conhecimento e à posição ocupada pelo saber da gramática. Dito de outro modo, perceber, em uma escala mais ampla, como se constroem esses conhecimentos e como eles se acercam do poder penetrado e espalhado pela esfera social.

#### 4 NAS MALHAS DA ANÁLISE

*A análise de discurso não pretende se insistir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito ... a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutraliza-las nem no ‘não-importa-o-quê’ de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.*

Michel Pêcheux

O caminho percorrido até o momento levou-nos à visitação de um construto teórico mediante o qual pretendemos alicerçar nossa análise, lançar-nos nesta “aventura teórica”, sempre incerta, em face do discurso. Em seguida, envolvemo-nos com as condições de produção, constitutivas da obra em foco, determinante da caracterização dos personagens, autores, jogos e movimentos que, no espaço da criação literária,

emergem, pulverizando suas resultantes não apenas no âmbito acadêmico-intelectual, mas em toda a esfera social, sustentada pelas implicações da linguagem e seus efeitos.

Neste novo capítulo, buscaremos observar, identificar e analisar passagens do texto, a fim de fazer que nossas insistências atinjam o reconhecimento da teoria de que nos valem. Isto é: buscamos demonstrar os momentos, à luz do suporte teórico desenvolvido, em que se manifestam as evidências de nossas hipóteses.

Caminhar na esteira movediça da “aventura teórica” dos estudos que envolvem o discurso implica – paradoxalmente – postar-se em face de um antigo novo impasse teórico-analítico. Seria a nossa análise sustentada pela regularidade impiedosa da *descrição* ou nos lançaríamos às veredas da *interpretação*?

A empreita a que nos propusemos encontra, no relacionamento entre os dois procedimentos citados, o movimento duplo necessário, a fim de atingir algumas das facetas a que estamos sujeitos diante da presença da linguagem, do projeto discursivo latente/patente em nosso objeto de estudo: “a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado ...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.” (PÊCHEUX, 2006, p. 54-55).

Esse “discurso-outro” a que nos encaminham os movimentos da interpretação em relação aos da descrição é crucial ao nosso estudo, pois permite realizar uma leitura dos rastros deixados pela rede de discursos que envolvem os sentidos, por cuja análise nos interessamos na produção de que nos ocupamos. Os enunciados analisados destacam algo de velho (de estável) e muito de novo (o discurso-outro); o intento é o de discutir algo além do mesmo; do aparente, da materialidade; eis as “acontecências” do discurso.

A linguagem, nesse sentido, como discurso, não constitui apenas um complexo sistema que tende à comunicação; a língua é muito mais que um idioma a partir do qual seus falantes se encontram e firmam uma nacionalidade. Conforme afirma Rajagopalan (2003, p. 93):

A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é [...] uma bandeira política. [...]. E, como no caso das demais bandeiras políticas, constitui-se em um símbolo e está sempre sujeita à exploração engenhosa por parte daqueles que sabem usá-la em prol de interesses obscuros e inconfessáveis.

Nessa direção, a análise não trata simplesmente de evidenciar o não dito, o já-dito, entre outros apontamentos a que essas indagações encaminham, mas de analisar em adição – partindo dessa materialidade linguística que nos trazem os enunciados escolhidos – aquilo que pode não estar lógica ou perceptivelmente implícito ou dado no discurso, mas que se pode supor, acusar, evidenciar, uma vez que nos valem na AD dos “silenciamentos”, das movências, enfim, dos sentidos impostos pela arbitrariedade do significante, mobilizada pela historicidade em que se crivam os processos de construção discursiva:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÉCHEUX, 2006, p. 53).

Descobrir os caminhos é também reinventá-los; a análise oferecida não se restringe aos limites interpretativos e escava, no acontecimento discursivo – que nos legou Foucault (1969) –, as estratégias com as quais são envolvidos os interlocutores, os outros sujeitos.

#### **4.1 A (pretensão da) análise: obediências e travessuras desse objeto discurso**

A obra de Monteiro Lobato, de 1934, *Emília no País da Gramática*, traduz o embate que ainda hoje fomenta discussões e polêmicas nos estudos da linguagem. Não é por acaso que pesquisadores e autoridades propõem-se discutir o ensino da língua, percorrendo os caminhos vincados pela tradição, em nome de projetos ideais progressistas que sugerem uma operação “tapa buraco” em prol da democratização.

O confronto referido entre forma e uso, entre língua-padrão e não-padrão, apresentado pelo escritor (des)mascara a rivalidade entre linguistas e gramáticos (que só ganharia visibilidade muitas décadas depois da publicação de *Emília*), fazendo das personagens veículos transmissores de ideologias, poderes e cristalizações materializados nas realizações (ou criações) discursivas.

O neto do Visconde de Tremembé, José Renato ou Bento Monteiro Lobato, leva-nos a um passeio pelo país da gramática da língua portuguesa, apresentando-nos, com notável intimidade e apurado senso de humor, os lugarejos povoados por sílabas, pronomes e outros nativos do território.

Coincidentemente, esse passeio é realizado sob orientação do rinoceronte Quindim: o “gramático sabidão” do Sítio do Picapau Amarelo. Parece de consenso que as características ou marcas didático-pedagógicas da obra encontram contraste na resistência ao uso exagerado das normas pela personagem Emília (que, embora as conteste, conhece-as e usa-as). No passeio pelo país da gramática da língua portuguesa, a boneca resiste ao uso e às implicâncias “exageradas” das normas, ao excesso de regras.

Não é difícil perceber que a boneca não ocupa sozinha o papel principal da trama. Ela o divide com o Rinoceronte, “paquiderme sabidão” e “grandíssimo gramático”, incansavelmente coroado de “bem saber”, que exhibe todo o seu conhecimento intelectual e exterioriza o caráter didático-pedagógico da obra (e do autor)<sup>24</sup>, ainda que se contraponha a isso, de modo a atenuar a verdadeira proposta do texto, o discurso da resistência proferido por Emília.

---

<sup>24</sup> Guardadas as proporções, já que não estamos tratando de estética naturalista, talvez possamos justificar o comentário remetendo ao que Flora Sussekind (1984, p. 30) escreveu em seu *Tal Brasil, qual romance?*: “como num filho devem se inscrever hereditariamente as características familiares e numa obra o perfil de quem a escreve, também de uma literatura se exige que exiba semelhanças com a tradição

O Rinoceronte, com todo o seu “casão gramatical”, é destemido, forte, corajoso e capaz de botar todos a correr com um único bramido. Começa-se a construir a imagem, a identidade do gramático. A figura do gramático, no texto de Lobato, está fortemente relacionada ao poder; a imagem do gramático é construída de modo a exibir sua autoridade e seu poderio, consequentes do saber que domina, remetendo-nos às críticas da genealogia quanto ao uso, pelas disciplinas, do saber normalizador que produz poder, construindo indivíduos.

Vale dizer que a apresentação da figura do gramático talvez já transitasse, em Lobato, pelas vias da ironia, levando-nos ao encontro das distorções da ambiguidade, cujo efeito, nesse caso, pode propagar uma recusa com relação à atuação do sujeito de quem se fala; a crítica efetiva-se. Contraditoriamente; se consideramos as condições de produção da obra, cujo projeto apontava a uma apresentação da gramática. Mas, em total coerência, se percebemos esse mesmo projeto em relação às propostas ditadas pela “Escola Nova”, em que se ressalta o desligamento do ensino de gramática de toda forma de opressão e autoritarismo.

No bramido daquele que “conhece a gramática” e que não sofre contestação em decorrência do domínio que exerce sobre os “desavisados da norma”, estabelece-se o reconhecimento do poder da gramática e geram-se as motivações dos discursos das personagens (atravessados pela ideologia que afeta o autor, sujeito do discurso, e as condições de produção da obra).

Precisamente na “arena da discussão”, ou seja, no lugar onde se estabelecem esses combates, posicionamo-nos para revelar as evidências do preconceito linguístico, do poder, do ensino, entre outras imbricantes evidenciadas na análise discursiva que nos vai permitir, em um segundo momento, constatar as contradições que se revelam na materialidade discursiva, linguística ou textual. Faz-se sensato lembrar, pois, que toda situação assertiva pressupõe uma negação e/ou vice e versa.

---

nacional a que pertence”, lembrando que o Brasil de Lobato (já) reagia às dominações e, pois, a uma certa tradição. É muito difícil negar a figura do autor “como fundamento e origem das significações de um texto” ou “a nacionalidade como justificativa e limite às inquietantes ambiguidades e rupturas da ficção”. (id., p. 32).



Também é partindo desse pressuposto que analisamos o fato de o autor se trair nesse pronunciamento. Tornando válido o levantamento das condições de produção em que irrompe a obra interpelada, e a fim de que faça “sentido”, que não se dispense o fato de se saber ser Lobato, tal qual o Rinoceronte Quindim, um “gramático sabidão” (usando as palavras de Emília), ainda que analisemos, a fim de não nos comprometermos com julgamento de valor, o autor discursivo nos enunciados de que nos valem; tampouco se ignore o revestimento inocente que recebem as apresentações, evidentemente por se antecipar que o público-leitor a quem a obra era dirigida fossem “crianças”.

Também, se pode refletir sobre o fato de que o “público-alvo” de Emília seriam os moradores do sítio. Considerando-a no sítio, ela se situa no “verdadeiro” (FOUCAULT, 1998), no lugar em que tem a “abertura” para dizer o que diz e que faz esse dizer ser aceito, reconhecido e legitimado, passível de ocorrências do poder:

“Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 1979).

Que cimentam a construção dos discursos institucionalizados com que é contada nossa história, e determinadas as relações de poder que atravessam a sociedade interditando convivências sob o seu efeito; assim como nos apresenta a análise de Eneida Leal Cunha de *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, que faz um retorno na história desconstruindo alguns discursos tradicionais em que a construção dos indivíduos resultam de relações de poder com que sempre se sustentou as práticas sociais.

O *refazer a memória* para construir a identidade, produzir o povo brasileiro, é o grande movimento não só de algumas personagens, mas de uma parte relevante do texto de João Ubaldo Ribeiro, que convive, na totalidade do romance, com um outro movimento, anteriormente descrito, de *repetir a memória* instituída através das falas que produzem o imaginário incorporado pelas personagens da classe dominante. [...] Porque só assim, parece dizer o romance, se tornará possível um recorte identitário mais verossímil, porque fundado na pluralidade étnico-racial e na fraternidade que a

instituição da comunidade nacional interditou. (CUNHA, 2006, p. 118 e 120).

Retornando à história, não há dúvidas de que a discussão em que Lobato se postou prevê um projeto maior e mais abrangente, dado que a publicação obedece às necessidades, às exigências que o momento político e o mercado editorial impunham, como pode ser visto no capítulo de descrição do corpus, em que se apresentaram algumas cartas de Lobato dizendo a amigos sobre suas pretensões com a obra.

A obra, logo, extrapola essa fronteira, especialmente quando chama “para a conversa” conhecimentos como os da Etimologia, das variações linguísticas, do processo de formação da língua “portuguesa”, em que se envolvem muitos “personagens” dessa trama; muitas vezes que não se direcionam apenas ao público infantil; antes configuram uma crítica maior ao momento de crise por que passa a política do sistema educacional e contra o qual pretende Lobato lutar.

É preciso observar, no entanto, que o fato de se “moldar” a obra às “perspectivas” das crianças não significa que esta não fosse lida ou seja lida por adultos; parece óbvio. Ocorre que esses mesmos adultos são transportados (e, ao lerem, aceitam essa conversão) a uma identidade outra (a de crianças), por força do tratamento que recebe o texto, uma vez que falamos de literatura infantil.

Talvez fosse de certa inocência crer nessa transfiguração como ocasional. Sabe-se que o escritor é precisamente aquele que, pelo poder da criação, “inventa” um mundo em que aqueles que se aventuram a conhecê-lo têm de se submeter às suas criações (e criaturas); seria um “aceitamento” necessário (ou obrigado) das condições do sistema ao qual se deseja ligar.

Naturalmente, o inevitável revestimento infantil que recebem os adultos os posta obrigados (ainda que contrários) a aceitar as orientações daquele que rege o complexo e que o fala. Assim, a obra não “representa” um mundo; o mundo da obra é o mundo que ela constrói; um mundo “imitado” pelo próprio discurso, em que “a língua da obra” (o uso literário da língua, já que não se pode dizer que exista uma língua

literária) é uma dimensão constitutiva da eficácia discursiva, especialmente na obra de Monteiro Lobato.

É evidente que a escolha ou a estratégia traçada pelo autor posiciona os leitores (de todas as idades) como os servos que ouvem os mandamentos do criador que vem ao país da Gramática para salvar o seu povo e livrá-lo dos pecados da linguagem. As crianças (todas), inocentes que são, merecem habitar em tal país, desde que sejam “educadas” na fé do sacrifício libertador. Não pretendemos disseminar a apostasia; antes, tratamos neste estudo de discutir as imbricantes da materialidade linguística e textual patente nos acontecimentos discursivos. Como acontecimentos, estão sujeitos (ou, melhor, assujeitados) às condições ideológicas e situacionais de elaboração enunciativa.

Também, nessa perspectiva, vale dizer que na condição de “discurso”, a obra literária (na verdade, a literatura) submete-se a determinadas exigências em decorrência da relação que institui com os “usos” não literários. Além disso (ou talvez por isso), cada gênero do discurso define as suas “leis”, suas zonas de regularidades discursivas específicas, a fim de legitimar-se e legitimar os elementos que o constituem.

Ocorre, todavia, que o gênero não é condição suficiente para essa legitimação, porque cada obra (ou cada autor) pode instituir suas próprias “regras contratuais”, o que não lhes diminui ou aumenta o “poder” de inclusão no molde de “verdadeiras obras literárias”: há as que se inscrevem nos limites de um gênero; outras que misturam, parodiam ou ironizam diferentes gêneros; ainda outras que parecem situar-se distantes de qualquer enquadramento genérico. A fim de concretizar esses apontamentos, selecionamos e analisamos adiante alguns trechos que permitirão as discussões propostas.

Iniciemos nossa análise. Os excertos a seguir foram retirados da edição atualizada de 2009. Doravante, identificamos os trechos por “T”, seguido da enumeração que lhe corresponde.

T1 - Dona Benta com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

— Maçada vovó. Basta que eu tenha que lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não... [...]

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu [...].

— Ah, assim sim! – dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 2009, p. 14)

Este primeiro trecho nos posta diante da primeira projeção relativa à personagem “Dona Benta”. Como dissemos, as projeções metafóricas que entrecruzam a produção trabalham a construção das identidades dos personagens, caracterizando-os. Mas, vale ressaltar, constrói também conceitos, valores, posições em confronto, dentro e fora da história de Monteiro Lobato e do ensino de Língua Portuguesa. Nesse momento, a personagem da avó é aproximada às características de uma santa. Se investigarmos, num rápido movimento, os elementos do “*frame*” deste termo atingiríamos, por exemplo, o seguinte grupo semântico: bondosa, amorosa, resignada, pura, compreensiva, imaculada, bendita, entre outros constituintes.

Imediatamente emerge o confronto entre: a avó de Pedrinho e seu professor. Obviamente, este duelo representa a oposição entre formações discursivas: o Ensino Novo (paradoxalmente representado por uma figura velha. Porém, a projeção do velho provavelmente se faz em razão do foco seletivo em outros elementos, tais quais os da santa e da própria posição-sujeito de avó: amorosa, paciente etc.), cuja proposta se

fundamentava na Escola Nova, e o ensino Tradicional, materializado aqui pelos termos “maçada”, “caceteação”.

Enquanto o método de ensino da avó é projetado, ou seja, comparado a uma brincadeira, o ensino tradicional denuncia-se mediante as expressões: “obriga”, “decorar”, “uma porção”, “ninguém entende nada”; seria, então, a resposta contrária à primeira noção. Todo um jogo de formações imaginárias é chamado a participar da caracterização dessas formações discursivas em cena a confrontarem-se. Evoquemos, neste momento também, as considerações foucaultianas sobre as “*sociedades dos discursos*”, que conservam e produzem discursos.

Podemos notar, também, que iniciar a trama com este diálogo trabalha o engendramento do leitor no texto. Imediatamente, somos instigados por uma curiosidade de aprender, então, de um modo diferente; como seria este modo de ensinar (e aprender) tão prazeroso quanto uma brincadeira? Eis revelado o projeto da obra de Lobato.

E esse projeto é elaborado mediante a proposta de um passeio pelo *País da Gramática*. Novamente temos a presença da projeção metafórica. O aprendizado é apresentado como um passeio (metáfora de percurso), seguido de uma proposta de conhecer um novo “País” (a grande metáfora: o país da Gramática); evidencia-se o prazer, a diversão já almejados anteriormente, pois o termo “passeio” alude a uma viagem ligada ao desejo e ao prazer. Em vez de lidar com “uma porção de definições”, abre-se a oportunidade de envolver-se com a gramática numa outra perspectiva, conhecê-la “mais de perto”: “por que, em vez de ficarmos aqui a *ouvir* falar de gramática, não *havemos de ir passear* no país da Gramática?” (LOBATO, 2009, p. 14 - itálico do autor). A grande *Gestalt* está aberta.

O passeio é planejado pela boneca Emília que, conforme já afirmado, cristaliza a iniciativa do escolanovismo. Porém, viajar a um lugar desconhecido implica o auxílio de um “guia”, alguém que conheça muito bem o “lugar” e que ante ele pode se posicionar com propriedade:

T2 - — E onde fica esse país? – perguntou ela.

— Isso é lá com o rinoceronte – respondeu o menino. — Pelo que diz Emília, esse paquiderme é um grandessíssimo gramático. (LOBATO, 2009, p. 15).

T3 – O rinoceronte continuou: [...] Nós, gramáticos, usamos um nome muito feio para designar tais substantivos – **Epícenos**. (LOBATO, 2009, p. 35 – grifo do autor).

Os lugares, as posições-sujeito, começam a ser ocupados; e não raro conferem legitimidade ao discurso proferido. O conceito de *relação de forças*, anteriormente discutido, revela-nos que o lugar de onde fala o sujeito confere poder às suas palavras, é constitutivo do que ele diz, implicando vigorosamente sobre sua significação.

A caracterização das personagens conta com as projeções metafóricas de modo a (re)produzir essas relações:

T4 – São as Senhoras **Vogais** – cinco madamas emproadas e orgulhosíssimas, porque palavra nenhuma pode formar-se sem a presença delas. As demais letras *ajudam*; por si mesmas nada valem. (LOBATO, 2009, p. 17)

T5 - — Essas coitadas são *bananeiras que já deram cacho* – explicou Quindim. — Ninguém as usa mais, salvo por fantasia e de longe em longe. Estão morrendo. *Os gramáticos* classificam essas palavras de **Arcaísmos**. (LOBATO, 2009, p. 21-22 – itálico nosso)

T6 - — São palavras da *Gíria*, criadas e empregadas por malandros ou gatunos, ou então por homens dum mesmo ofício. (LOBATO, 2009, p. 24)

Assim, configura-se a metáfora como recurso estratégico durante o processo de formação de identidades dos personagens (fictícios?). Muito embora a obra tenha como cerne o passeio pela gramática, com vistas ao aprendizado – ainda que sob outra metodologia - ocorre, então, o (des)mascaramento do feito. É por meio da rejeição às padronizações, regularizações e normatização que elas são reafirmadas. Efetivam-se na contradição; isto significa dizer que os discursos parecem denunciar, mas o efeito é o contrário. Mesmo sob a crítica das “personagens”, o conteúdo tradicional não deixa de ser apresentado, retomado, legitimado.

T7 – Perto dela ficam as ruínas de outras cidades célebres do tempo antigo – a cidade das velhas palavras gregas. Também não passa agora dum montão de cacos veneráveis. (LOBATO, 2009, p. 19)

T8 - — Isso mesmo. Mas os senhores gramáticos são uns sujeitos amigos de *nomenclaturas rebarbativas*, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo.

Verifica-se em T7, atravessando as projeções negativas – “um montão de cacos veneráveis” – a justaposição de termos como “célebres” e “veneráveis”. Instauramo-nos na esfera dos conceitos dos *esquecimentos*, sobretudo o de número dois, da ordem da formulação: o sujeito “esquece-se” de que o que ele diz pode ser dito de outra forma.

Duas formações discursivas são postas em cena; duas disciplinas apresentam-se em confronto ao cenário: a voz do ensino tradicional x o ensino novo.

Posteriormente, será evidente o fato de essas duas instâncias representarem duas vozes do estudo de língua portuguesa: gramáticos x linguistas. Enquanto os primeiros materializam-se nas construções (ainda que na contrariedade, conforme exposto) das normas, das regras, os segundos fundamentam-se nas práticas do uso, cujo representante, nesse caso, é o “povo”.

T9 - — Parece simples mas não é. Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. Quem altera as palavras, e a faz e desfaz, e esquece umas e inventa novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos apesar de toda a sua importância, não passam dos grilos da língua. (LOBATO, 2009, p. 54)

Faz-se necessário esclarecer que em T9, na resistência de Emília às regras, materializa-se a relação concorrente entre linguistas e gramáticos. O efeito de sentido desse fragmento constrói-se na contrariedade. A estratégia enunciativa é constituída por meio do uso da conjunção *mas*, que remete o interlocutor o outro sujeito do discurso, à ponderação, à compreensão e aceitação do dito.

Esse efeito contribui para a efetivação do paradoxo em que se encontram linguistas e gramáticos e já posiciona o interlocutor em meio ao duelo em que aqueles se inscrevem. A rivalidade faz-se explícita quando do uso do termo *xingam-na* cuja acepção sustenta um sentido pejorativo, além de concorrer para a exposição do entrave em que se postam as duas instâncias do saber candidatas ao aplauso do interlocutor, objeto de desejo dos enunciadores, pressupostos autores dos textos.

Verifica-se que o fragmento joga com duas vozes de enunciadores, com a voz dos linguistas e a dos gramáticos. É possível perceber que o enunciador, nesse caso, é inscrito na prática ou se filia aos apontamentos dos linguistas. A inscrição referida é



estabelecida por meio da acusação, diga-se de antemão, contraditória, com relação à práxis do gramático.

Desse modo, cria-se a ilusão de que a enunciação está voltada à resistência quanto aos gramáticos e a empatia com relação ao saber com que trabalha o linguista. Trava-se o diálogo, o interdiscurso, com as ciências estudadas por ambas as disciplinas, a fim de produzir o entendimento, por um lado, da acusação, e por outro, do comprometimento.

Temos a denúncia ironicamente anunciada: os gramáticos atuam em um campo que não lhes diz respeito, uma vez que o dono das palavras, da língua, é o povo. O não dito (o efeito de sentido) é que os gramáticos não fazem parte do povo e que pertencem a uma classe outra que não essa dos que enunciam; isto é, não estão – no discurso das personagens, atravessado pela ideologia dos autores – no mesmo “plano”, no mesmo nível que os dos sujeitos do discurso em análise. No final do trecho, a reafirmação, o “blefe”, o irônico: “os gramáticos, **apesar de** toda sua importância [...]”.

O uso de **apesar de** encaminha-se à evidenciação de que os gramáticos **são** “importantes”, e, contraditoriamente (explicando ao afirmado há pouco), não passam dos “**grilos**” da língua; e mais uma vez a projeção metafórica entra em cena; os gramáticos são os “grilos”<sup>25</sup> ou seja, os policiais da língua; dizer isso remete à asserção de que não são nada mais, nada menos, do que quem comanda, governa, controla, ordena, reprime – e pode libertar – o idioma.

Os gramáticos são, enfim, os que detêm o poder. Vale lembrar que a enunciação afirmava inicialmente ser o povo o dono da língua, a despeito da atuação insidiosa dos gramáticos. O dito, podemos ver, não se confirma. Os gramáticos, por fim, são ainda aqueles a quem pertence o poder no que diz respeito ao uso do idioma. Eis a afirmação do poder do gramático.

Na próxima passagem, explicita-se de forma mais intensa a contradição. Como pudemos notar anteriormente, embora o aparente intuito seja demonstrar que o “povo”, portanto o “uso”, teria o poder de mudar a língua, o texto acaba se traindo tanto na

---

<sup>25</sup> Grilo era o nome dado na época, na cidade de São Paulo, aos policiais, sobretudo os guardas-noturnos, que apitavam a intervalos regulares. A metáfora está vinculada ao fato de que os grilos, os insetos, também produzem sons estridentes a intervalos regulares.

materialidade linguística quanto nos efeitos de sentido gerados, gerenciados, a partir dela. Assim, a seguir fixam-se as identidades e poderemos assistir a um jogo de formações imaginárias a disseminarem valores, conceitos, conforme havíamos afirmado desde o início de nosso trabalho:

T10 — Mas então o povo, isto é, os ignorantes ou incultos, influi assim na língua? – disse Pedrinho.

T11— Os incultos influíram e ainda influem muitíssimo na língua, respondeu a velha. — Os incultos formam a grande maioria, e as mudanças que a maioria faz na língua acaba ficando. (LOBATO, 2009, p. 79)

T12 — É fácil de compreender isso – observou a velha. — As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de forma que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. (LOBATO, 2009, p. 79)

As pessoas “cultas” “aprendem com professores”. Podemos perceber que os discursos sobre “pessoas cultas” e “professores” estão, portanto, situados no mesmo lugar; ocupam a mesma posição, pertencem às mesmas vozes de FD: as que repetem “certo” as palavras. O “certo” aqui dialoga com aquele “errado”, contrapondo-se a ele. Essa FD conhece o certo porque conhecem o padrão e por isso “aprendem”. O conhecimento dos professores, o padrão, está relacionado à cultura.

Os “incultos” dialogam também, mas com aquele “povo”, com os “ignorantes”, com esse “errado” de que acabamos de falar. Temos duas posições em destaque: os cultos e os incultos, cada uma dentro da sua sociedade de discurso, no seu lugar; o saber apresenta-se intransitivo na esfera em que se inscreve com relação à outra sociedade à

qual é contraposto. Desse primeiro período destacado, decorre que quem não tem familiaridade com o padrão não pode ser culto, pois não tem acesso ao que é “correto” segundo esse parâmetro. O efeito de sentido é que os professores são “certos” e os “incultos” são “errados”.

Os incultos, no entanto, também aprendem. Mas aprendem “mais ou menos”, porque aprender mesmo, só com professores; o que não se pode dizer das pessoas com quem aprendem os “incultos”, uma vez que não têm o conhecimento do “certo”. O processo parece criar o seguinte percurso: os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos que também sabem pouco; há uma troca de saberes.

No entanto, a troca é a do saber “errado”, “inculturidade” geradora de mais “inculturização”, que, por sua vez, são repetidas adiante. Por quem? Pelos “inculturalizados” de convívio comum, que, além de repetirem o “erro”, perpetram outros novos. As condições de produção desses discursos compartilham da noção segundo a qual o conhecimento da língua remete ao conhecimento normativo; o da gramática, posto que falar “certo” e “errado”, nesse caso, é falar seguindo ou não as regras padrões que consolidam o conhecimento da língua.

E a discussão não para por aí:

T13 — Tomemos a palavra latina *Speculum* – continuou a velha.  
— Essa palavra emigrou para Portugal com os soldados romanos, e foi gradativamente *errada* até ficar com a forma que tem hoje – *Espelho*.  
— E os ignorantes de hoje continuam a mexer nela – observou narizinho. — A gente da roça diz *Espeio*. (p. 37)

A palavra emigrante foi “gradativamente *errada* até ficar com a forma que tem hoje”. Deriva dessa asserção que o aparecimento de uma variedade que foge ao padrão, ao aceitável, é concebida como “errada” até que consiga estabelecer-se. Muito embora

esse “errada” venha em itálico, demonstrando a precaução que se pretende tomar; como vemos, as aspas preservam a “face” do autor, remetendo a outro a sua (do outro e dele) responsabilidade. Se a norma culta é a padrão, o aceitável, essa variação “errada” só pode dizer respeito ao português não-padrão, ou qualquer variação que se desvie do padrão.

Mais especificamente, o enunciado refere-se aos falantes da zona rural denominados “gente da roça”. A gente da roça é quem fala “errado”. E está diretamente relacionada ao termo “ignorantes”; aqueles que ignoram, que desconhecem. Desconhecem o quê? O padrão. O efeito de sentido é: se algo é concebido como “errado”, o é porque existe um “certo” ao qual se contrapõe. O aceitável é aquilo que conseguiu “ficar com a forma que tem hoje”: o dicionarizado, o legítimo, o padrão, o “correto”.

Façamos uma pausa. Pois nem tudo está perdido:

T14 - — Hoje está mais difícil a ação dos ignorantes sobre a língua, por causa do grande número de livros e jornais que existem e fixam a forma atual das palavras (LOBATO, 2009, p. 80)

Voltando ao enunciado T13 e continuando...

Representando esse “certo”, fiscalizando essas regras e colocando “ordem” na bagunça, a Senhora Sintaxe, personagem da história lobatiana, encontra-se com a turma do sítio que, na ocasião, passeava por seus domínios.

T 12 — Quem será aquela grande dama? – indagou Narizinho (LOBATO, 2009, p. 103).

T13 — Oh, é a senhora SINTAXE, a dona de tudo isto por aqui. Quem governa e dirige a *concordância* das palavras nas frases é sempre ela. Uma senhora exigentíssima. (LOBATO, 2009, p. 103)

T14 — Pois é isso, meus meninos. Sou eu quem faz estas palavrinhas comportarem-se como é preciso dentro das Orações. Obrigo-as a terem boas maneiras, a seguirem as regras do bom-tom. Forço o verbo a concordar sempre com o Sujeito e o Adjetivo a concordar com o Substantivo. Também não deixo que o Pronome discorde do Substantivo. Se não fossem as minhas exigências, as frases virariam verdadeiras bagunças. Passo a vida fiscalizando a vida das senhoras palavras. (LOBATO, 2009, p. 103-104).

O gerenciamento das relações expostas nesses excertos denuncia as formas de poder e controle sobre as quais falamos ao decorrer deste estudo. Inicialmente, esse poder é manifestado pela projeção metafórica “dama”. De acordo com o que havíamos ressaltado, as metáforas nesta obra constroem a identidade dos personagens, fixando-lhes conceitos, valores e instituindo-lhes “posições”, “lugares”. O lugar ocupado nesse momento é o da gramática (ou o dos gramáticos), em contraposição àquele “uso” de outrora, “inculto”, o lugar do Português não-padrão (compreendido pelos linguistas).

Neste momento são evocados todos os elementos do frame do termo “dama” a comporem um mosaico de formações imaginárias entre essas personagens a se conhecerem: a turma do Sítio e a Senhora Sintaxe. A *gestalt* desse encontro inicia-se sob o clima instaurado pelo pronome de tratamento “senhora” e pela metáfora de “dama”. Essa primeira metáfora é intensificada por uma segunda metáfora, mediante o adjetivo

“grande” (“grande dama”), lembrando as chamadas *metáforas primárias*, propostas por Lakoff e Johnson<sup>26</sup>, a respeito das quais dizem o seguinte:

Se você é um ser humano normal, você inevitavelmente adquire uma enorme gama de metáforas primárias apenas andando pelo mundo, movendo-se e percebendo coisas de maneira constante. (Tradução in: ABREU, 2010, p. 47)

*Afeição é quente.* Eles me cumprimentaram calorosamente.

*Importante é grande.* Amanhã será um grande dia. (idem)

Assim, diante de alguém “importante” (adendo: na obra analisada há, ainda, um capítulo intitulado “Gente Importante e Gente Pobre”), todas as atenções se voltam para a “nova” personagem. Remetendo às noções de figura e fundo, D. Sintaxe passa a ser a figura, enquanto todos os acontecimentos a sua volta se tornam fundo:

Imagine que várias pessoas tenham sido convidadas para uma festa. Um dos convidados resolveu aparecer apenas para poder beber de graça. [...] Assim que entra sua atenção se volta para um canto da sala onde há bebidas e copos de cristal. Dirige-se para lá. Ao chegar, um garçom lhe oferece uísque em um copo cheio de gelo. Ele aceita e bebe seu primeiro gole. Para esse homem, o ambiente da festa, a decoração, a música, as pessoas, tudo funcionou apenas como fundo. As bebidas eram sua figura. (ABREU, 2010, p. 45)

Continuando... O poder instituído à Senhora Sintaxe (à gramática, aos gramáticos) reforça-se em T13 e materializa-se no uso do termo “dona”. Já, o controle é estabelecido através (no sentido literal mesmo – se isso é possível) dos verbos “governa” e “dirige”, desembocando no superlativo absoluto que a caracteriza: “exigentíssima”.

---

<sup>26</sup> George Lakoff e Mark Johnson. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books, 1999, pp 50-54.

Em T14 essas noções se confirmam ao se expor a função, na “trama”, da personagem supracitada. Como mecanismos disciplinadores, as expressões “sou eu quem faz”, “obrigo-as”, “forço”, “não deixo” submetem os efeitos de sentidos às mesmas implicações. Não restam dúvidas: Ela detém o poder, autoridade e legitimidade, “fiscalizando”, fazendo “exigências” e levando todos a se comportar “como é preciso”, evitando que tudo acabe em uma “verdadeira bagunça”: “Venha cá! Então não sabe que o verbo tem de concordar sempre com o Sujeito? Lambona! Vivo dizendo isso...” (LOBATO, 2009, p. 109).

As construções metafóricas insistem em participar dessas construções argumentativas, perpetrando-se:

T15 — Dona *Sintaxe* encontrou mais adiante outra aleijadinha –  
Uma oração que rezava assim: *Nóis vai brincar* e consertou-a,  
pondo o Verbo no plural – *vamos*.

As Metáforas de Reparação, já estudadas em nosso referencial teórico, podem explicar o funcionamento dessa projeção. Mais especificamente, trata-se da metáfora de conserto: algo se estragou e precisa ser consertado. Esta noção inicia-se com o adjetivo “substantivizado” *aleijadinha* (nem entremos na discussão do “politicamente correto” na atualidade...) e se finda na metáfora do conserto. Isto é: consertar a oração corresponde a adequá-la ao português-padrão.

O passeio prossegue encaminhando-se ao seu fim; a turma está preparando-se para o regresso ao Sítio, mas ainda há a última questão a se resolver: o desaparecimento do Visconde. Depois de muita procura, ele é encontrado. Há suspeitas de que ele havia fugido por ter roubado o Ditongo ãO (metáfora do roubo...). Como Emília é a “ponta de lança” dessa aventura, cabe a ela a resolução da acusação ao, em suas palavras, “fidalgo” (metáfora novamente...). Faz-lo abrir a boca e arranca-lhe dela o referido ditongo. A história finaliza-se. Não sem antes um aviso final ao raptador:

T16 - — Pegue o Ditongo e vá botá-lo onde o achou. Você não é Academia Brasileira de Letras para andar mexendo na língua...

Tudo esclarecido... “Meia hora mais tarde já estavam todos no sítio, contando ao Burro Falante o maravilhoso passeio pelas terras da Gramática” (LOBATO, 2009, p. 147). Encerrou-se a metáfora do percurso.

A grande *Gestalt* está fechada.

Ou não...

## 5 TERMINANDO A HISTÓRIA? CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O fim é nada. O caminho é tudo”*

Monteiro Lobato

*Quadro nenhum está acabado,  
disse certo pintor;  
Se se pode sem fim continuá-lo,  
primeiro, ao além de outro quadro  
que, feito a partir de tal forma,  
tem, na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
Que leva a outras e muitas portas*



É chegado o fim? É preciso continuar.

Nossa empreita chega ao seu ponto de descanso e de possíveis e desejáveis derivas... Incursões que se submetam às manifestações sempre escuras e abertas do discurso, provando de suas conveniências, suas vantagens e seus riscos, embrenhando-se no mesmo “passeio”, a fim de iluminar aquilo que nos escapou aos mirantes...

Traçamos o nosso caminho e nos propusemos uma missão: identificar, analisar e problematizar as projeções metafóricas e as relações de poder, disciplina e controle que à volta delas se estabeleciam, crivando um relacionamento de complexo gerenciamento entre linguistas e gramáticos. Não nos incumbimos apenas da tarefa de responder questões; perto disso, seduzia-nos levantar outras, expor a (im)precisão constitutiva de toda experiência com a linguagem. Testamos sua resistência. Experimentamos seus efeitos.

Escolhemos um autor: Monteiro Lobato. Se dispor-se a fazer análise ante um referencial teórico tão vasto como o nosso não é uma tarefa fácil, não o é especialmente tratando-se de um personagem tão representativo da literatura brasileira e tão talentoso. Faz-se merecedor de atributos positivos quanto à sua atuação; e se quis reafirmar a gramática mesmo mediante a resistência de Emília, isso merece maior reconhecimento: ele conseguiu.

Proporcionou-nos pensar nossa prática, nossa teoria, embrenhar-se nesse relacionamento sempre tenso (ainda bem) das esferas, posições, lugares do saber em que se (nos) postam as vertentes que trouxemos à cena; buscamos a compreensão das relações de poder que entre eles (gramáticos, linguistas e ensino) se estabelecem, se cruzam, se entrecruzam, se transformam, arrastando-se do “centro” à “margem” em um domínio e uma força igualmente eficientes.

Chegamos a alguns resultados, que se hoje não bastam à discussão dos temas, já lançam nossa hipótese em um lugar provável: o gênero que escolhemos como nosso objeto de estudo não é ficcional. Ou melhor: o são os efeitos construídos por Lobato,

consequência de seu estilo, de sua linguagem; e prova seu talento literário. Porém, queremos afirmar: projeto sobressai. O autor antecipa suas jogadas, traça estratégias e não raro é bem sucedido nelas. O seu discurso cumpre aquilo a que se presta. Ensina-se gramática.

No que diz respeito às projeções metafóricas e as formas de poder, disciplina e controle na obra, elas mesmas se intrincam e se sustentam. Isto significa dizer que, a fim de cumprir o seu projeto do ensino da gramática e, sobretudo, construir valores e conceitos a volta dela, a disseminarem-se, o uso das projeções metafóricas constitui especial estratégia argumentativa, por intermédio da qual se resvalam considerações sobre um português dito “correto”, “culto”, em detrimento – muito embora de forma mascarada no discurso da resistência – de outras ocorrências que aqui chamamos não-padrão.

As metáforas atingem a caracterização dos personagens, imprimindo-lhes valores e construindo imagens que cristalizam o poder da gramática normativa no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. A tradição gramatical ainda impera no projeto dito “novo” que o autor pretendeu realizar, como apontam as evidências encontradas no estudo das condições de produção da obra. A contradição decorrente dos efeitos de sentido explorados.

É óbvio que esta investigação interessa à medida que esses efeitos estendem-se ao ensino de Língua Portuguesa ainda hoje, pulverizando suas resultantes em uma sociedade alicerçada por relações gerenciadas pelo uso da linguagem. Interessa, sobretudo, no atual contexto, em que obras têm sido retiradas do ensino, cartilhas são lançadas e “canceladas”, demonstrando a clara confusão em que o ensino de encontra, além da chegada de uma nova ortografia sobre a qual pouco se comenta tendo em vista a sua obrigatoriedade a partir de 2013.

Não é segredo para ninguém que, muito embora existam estudiosos da linguagem que muito poderiam contribuir com a questão, eles não são ouvidos, acometendo-lhes ordens e parâmetros educacionais politicamente orientados, implantados nas escolas como exigência governamental.

Foi preciso encontrar o nosso caminho e para que tudo isso pudesse ser “dito”, traçamos, de fato, estratégias; planejamos, claro, uma ordem; a nossa ordem, que a qualquer momento poderá ser alterada por outros. Nosso projeto ofereceu um retorno a estudos realizados por nós anteriormente, impondo-lhes uma continuidade sob novo foco e criamos um percurso. O nosso discurso constituiu-se das seguintes etapas:

Primeiro, uma apresentação da proposta, o primeiro passo: *COMEÇANDO A HISTÓRIA*; o título inscrevia-nos em um processo de construção da pesquisa e levantamento de nossas hipóteses.

A intencionalidade, demonstrada no primeiro momento, seguiu por três capítulos: Capítulo II, *ENCENANDO: OS PERSONAGENS DA TEORIA E DA (NOSSA) PRÁTICA*, em que recortamos na teoria da Análise de Discurso e, especificamente no que tange às considerações sobre metáforas a Linguística Cognitiva, alguns conceitos que nos ajudaram a compreender ou a discutir o tema proposto; a nossa base firme, essa é “a história” que sobrepusemos à Outra, ao caminho; aqui marcamos nossas identificações e estabelecemos os dispositivos utilizados em nossa pesquisa.

Capítulo III, *A (SUB)VERSÃO DA HISTÓRIA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO*, por meio do qual buscamos propiciar um olhar sobre a exterioridade em que incidiam ou se inscreviam a produção analisada; que constituía os discursos; demonstrando-nos as “Histórias sob a História”. Durante esse capítulo, trouxemos momentos e dados que evidenciavam o relacionamento interpelado, que nos permitiram compreender um pouco mais desse processo de construção dos textos em que nos apoiamos, e dos discursos que edificavam; isso significou “(sub)verter a história”.

Capítulo IV, *NAS MALHAS DA ANÁLISE*, em que selecionamos alguns enunciados e tentamos discuti-los à *história* do suporte teórico, procurando pelos resultados pretendidos. A “pretensão” referida pode receber muitas interpretações; antecipamo-nos nisso e quisemos esse risco, mas aproximamo-nos de duas: a análise é pretenciosa, ela mesma, porque pensa poder atingir resultados; não há uma análise “certa”; dizemos que ela levantou hipóteses na ilusão de tentar escapar desse efeito inescapável. Ao mesmo tempo, essa “pretensão” era o que nos impulsionava, era o

motivo pelo qual entravamos nessa ordem arriscada e aventura nunca tranquila do discurso.

Por fim, sem o ser, encontramos-nos nesse exato momento que dita a última etapa desta nossa narrativa; as famosas “considerações finais” que, em conformidade com nossos apegos teóricos e particulares, preferimos postá-las ante o efeito de uma interrogação, uma interpelação. Por pelo menos duas razões. Primeiro, porque desde o início de nosso trabalho consideramos que essas manifestações discutidas na obra, esses discursos ditos “novos” reverberam nas relações sociais e educacionais. Segundo, porque esta pesquisa espera outras que se unam ao mesmo intuito, contando essa e outras histórias...

*FIM*

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar – gerenciando razão e emoção*. Cotia-SP: Ateliê, 2004.

\_\_\_\_\_. *Linguística Cognitiva – uma Visão Geral e Aplicada*. Cotia-SP: Ateliê, 2010.

ALBIERI, Thaís de Mattos. *Lobato: a cultura gramatical em Emília no País da Gramática*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Dissertação de Mestrado.

AMADO, Jorge. *Livros Infantis*. In. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro. 06 de janeiro, 1935.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 87-122.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidades enunciativas. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 4. ed. São Paulo-Brasília: Edunb/ Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BENVENISTE, E. O homem na língua. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral*. Trad. M. G. Novak e L. Neri. São Paulo: Nacional, Edusp, s.d. p. 245-315 (Título original: *Problèmes de linguistique générale*), 1966.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 249-260.

BRANDÃO, H. N. Subjetividade, representação e sentido. In: \_\_\_\_\_. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 33-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHARTIER, R. Figuras do autor. In: \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998, p. 33-66.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da trad. Fabiana Komesu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, M. A destruição da subjetividade na Filosofia contemporânea. *Jornal da Psicanálise*, Ano 8, n.20, 1976.

COURTINE, J.J.& MARANDIN, J-M. Quel object pour l'analyse du discours? In *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

CUNHA, Eneida L. *Estampas do imaginário: literatura, história e identidade cultural*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2006.

DEBUS, Eliane Sant'ana. *O leitor: esse ilustre conhecido*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2004.

DURIGAN, Marlene. *É proibido corrigir porque traumatiza?* Palestra proferida na VII Semana de Letras – Câmpus de Aquidauana/UFMS. Formato do arquivo: PDF/Adobe Acrobat. Disponível, online, em <<http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&q=ATIVIDADES+DE+%28RE%29TEXTUALIZA%C3%87%C3%83O+NAS+S%C3%89RIES+INICIAIS%3A+%C3%89+PROIBIDO+...&meta=>>. Acesso em 14 de julho de 2007.

FOUCAULT, Michel (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *A microfísica do poder*. [Trad. Roberto Machado] Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_ (1971). *A ordem do discurso*. [Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_ (1966). *As palavras e as coisas*. Trad. bras. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_ (1962). *História da Loucura na idade clássica*. Trad. bras. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_ (1976). *História da Sexualidade 1. A vontade de Saber*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_ (1884a). *História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 9.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

\_\_\_\_\_ (1884b). *História da Sexualidade 3. O cuidado de si*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* [Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro]. Lisboa: Veja/Passagens, 1997a.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade. A hermenêutica do sujeito. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b, p. 109-134.

\_\_\_\_\_ (1975). *Vigiar e punir. História da Violência nas Prisões*. Trad. bras. Raquel Ramallete. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAIZ, Priscila; VIANNA, Aurélio. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida ente Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. São Paulo: FGV/CPDOC; Salvador, fundação cultural do Estado da Bahia; 1986.

GÓRGIAS. Fragmentos y Testimonios. Buenos Aires, Aguilar, 1980. Jensen, J. V. *Methaphorical Constructs for the Problem-Solving Process*. Journal of Creative Behavior, New York, Creative Education Foundation, 9 (2), 1975. Kjtay. F. *Methaphor. Its Cognuive Force and Linguistic Structure*. New York, Oxford Universty Press, 1987.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Antonio C. E CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário v. e BARONAS, Roberto (orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos: Clara Luz, 2003, p. 47-58.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso: os sentidos e suas movências*. In: GREGOLIN, M. do Rosário, CRUVINEL, M. Fátima e KHALIL, Marisa (orgs.). *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: Cultua Acadêmica, 2001, p. 09-20.

\_\_\_\_\_. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

INDURSKY, Freda. *O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites*. In: \_\_\_\_\_. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: \_\_\_\_\_ e ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 81-103.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press, 1980.

LECOURT, D. (1970). Sur l'archéologie et le savoir. *La pensée*, 152. Trad. Brás. Luis Felipe Baeta Neves. In: FOUCAULT, M. et. al. *O homem e o discurso*. Petrópolis: Vozes, 1971.

LOBATO, M. *A barca de Gleyre*, vols. 1 e 2. São Paulo: Brasiliense, 1950.

\_\_\_\_\_. *Emília no País da Gramática*. 2. ed. coment. São Paulo: Globo, 2009.



MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller. Revisão da Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. Revisão da Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (Re) ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NUNES, Cassiano. *Monteiro Lobato vivo*. Rio de Janeiro. MPM Propaganda, Record, 1986.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise Automática do Discurso*. Em: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a, p. 61-105.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: três épocas*. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990b, p. 311-319.

\_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi [ et al]. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. (1977). *Remontons de Foucault à Spinoza*. In: *L' Inquietude du Discours. Textes choisis par D. Maldidier*. Paris: Cendres, 1990. trad. espanhol: Monforte Toledo, M. (ed). *El discurso político*. México: Nueva Imagem, 1980, p. 181-200.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SARGENTINI, Vanice Maria. Vozes anarquistas: gênese do trabalhismo brasileiro. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise (Org.). *Filigranas do discurso: as vozes da história*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000, p. 213-229.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Fábio Lopes da & RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

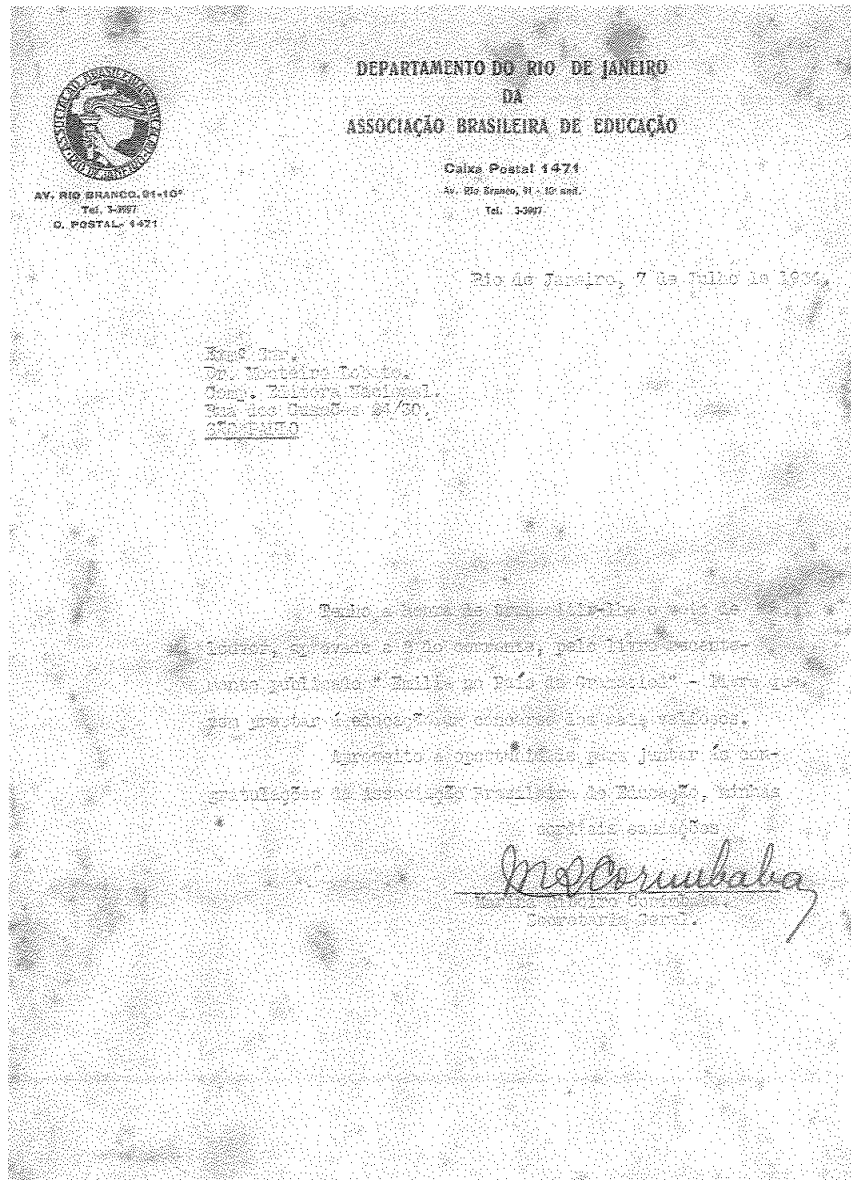
SUSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação Progressiva*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934.

TURNER, Mark. *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**



Parecer da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. 07.07.1934. Fundo Monteiro Lobato. CEDAE/IEL/Unicamp.

DEPARTAMENTO DO RIO DE JANEIRO  
DA  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Caixa Postal 1471  
Av. Rio Branco, 91 - 10.º and.  
Tel. 3-3997

Rio de Janeiro, 7 de Julho de 1934.

Exm.º Snr.  
Dr. Monteiro Lobato.  
Comp. Editora Nacional.  
Rua dos Gusmões 24/30.  
SÃO PAULO

Tenho a honra de transmitir-lhe o voto de louvor, aprovado a 2 do corrente, pelo livro recentemente publicado "Emília no país da Gramática" - livro que vem prestar à educação um concurso dos mais valiosos.

Aproveito a oportunidade para juntar às congratulações da Associação Brasileira de Educação, minhas

cordiais saudações

Marina Ribeiro Corimbaba  
Secretária Geral

ANEXO 3

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
 CHEFIA DO SERVIÇO DAS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DE ESCOLA  
 Rua D. Verdiana, 220 - Tel. 5-4116 - S. Paulo

Ofício n.º 1143

Assunto: Família no País da Gramática. São Paulo, 13 de Novembro de 1939.

Ilmos. Srs. Diretores da Companhia Editora Nacional  
 Rua dos Gusmões  
CAPITAL

Em execução ao programa que esta Chefia de Serviço se impôs, de cooperar com os editores no sentido de facilitar a difusão de livros de literatura infantil, junto remeto cópia do parecer apresentado à mesma pela comissão que estudou o livro "Emília no País da Gramática", da autoria do notável escritor patriótico Monteiro Lobato.

Esta Chefia, que subscreve os termos do referido parecer, não poderá opinar favoravelmente à autorização que o livro em apreço possa constar em bibliotecas escolares, enquanto nas edições persistirem os trechos ou palavras apontados pela comissão.

Reitero a V. S. os protestos de elevada consideração.

*Maximo de Moura Santos*  
 Maximo de Moura Santos  
 [Chefe do Serviço das Inst. Aux. da Escola]

## ANEXO 4

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
CHEFIA DO SERVIÇO DAS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA  
Rua D. Veridiana, 220 - Tel 5-4116 - S. Paulo

Officio n.o:1143

Assunto: Emília no país  
da Gramática

São Paulo, 13 de novembro de 1939.

Ilmos. Snrs. Diretores da Companhia Editora Nacional  
Rua dos Gusmões

CAPITAL

Em execução ao programa que esta Chefia de Serviço se impôs, de cooperar com os editores no sentido de facilitar a difusão dos livros de literatura infantil, junto remeto cópia do parecer apresentado à mesma pela comissão que estudou o livro "Emília no país da Gramática", da autoria do notável escritor patriótico Monteiro Lobato.

Esta Chefia, que subscreve os termos do referido parecer, não poderá opinar favoravelmente à autorização para que o livro em apreço possa constar de bibliotecas escolares, enquanto nas edições persistirem os trechos ou palavras apontados pela comissão.

Reitero a V.S. os protestos de levada  
consideração

Máximo de Moura Santos  
(Chefe do Serviço das Inst. Aux. da Escola)<sup>1</sup>

## ANEXO 5

**Monteiro Lobato: épocas e lugares em que viveu**

<b>Época</b>				<b>Local</b>
1	aos	16	anos	Taubaté
16	aos	22	anos	São Paulo
23	aos	26	anos	Taubaté
27	aos	29	anos	Areias
30	aos	36	anos	Fazenda Buquira
37	aos	43	anos	São Paulo
44	aos	45	anos	Rio de Janeiro
46	aos	51	anos	New York
52	aos	63	anos	São Paulo
63	aos	64	anos	Buenos Aires
64	aos	66	anos	São Paulo



**Pseudônimos que utilizava**

Yewsky	Marcos Twein
Lobatoyewsky	Nero de Aguiar
Helio Bruma	Vieira Lion
Guy d'Hã	She
Enoch Vila Lobos	Oswaldo Oscarino
Rondanto Cor-de-Rosa	Yan Sada Yaco
Manoel de Souza	B. do Pinho
Pascalon, o engraçado	Olga de Lima
Antão de Magalhães	F. H. Rangel
Ed Schelling	Bartolo
Josben	Nhô Dito
Gustavo Lannes	