

EM BUSCA DE UM LUGAR PARA SINGULARIDADE NA GRAMÁTICA

Camilla BALDICERA BIAZUS¹

Resumo: Pretende-se, neste artigo, refletir sobre o sujeito em processo de ensino-aprendizagem de língua, via gramática, pensando o erro ortográfico como um movimento singular no interior desse processo. Parte-se do entendimento de que o ensino da língua, muitas vezes, torna-se obcecado em apontar o erro, reduzindo a capacidade cognitiva do sujeito à tarefa de analisar centenas de frases e de palavras erradas, a fim de que, em algum momento, consiga ser capaz de detectar aquilo que não se deve fazer. Assim, busca-se pensar a gramática não só como um espaço de aprendizado de regras e de categorias, mas também de expressão da singularidade e de desenvolvimento da personalidade do sujeito. A fim de alcançar esse objetivo, serão discutidas e apresentadas, num primeiro momento, algumas ideias de autores, tais como: Eduardo Calil, Gladstone Chaves de Mello e Carlos Franchi, teóricos de extrema relevância para o campo da gramática. Posteriormente, pretende-se conduzir essa discussão para o campo da Análise de Discurso, com o intuito de pensar as contribuições dessa teoria para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Gramática. Singularidade. Erro ortográfico. Discurso. Sujeito

Primeiras palavras

A escrita, por mais que seja um instrumento que enlaça o social, apresenta também uma questão importante: a da construção de uma autoria, de um espaço próprio que irá refletir a ideia, a singularidade daquele que assume o papel de escritor. Dessa forma, articular ideias e opiniões de diferentes autores constitui um processo que exige, em parte, a dissolução dessa (primeira) autoria para que se possa colocar em cena a construção, agora, de uma outra autoria, referente às reações e pensamentos que a leitura dos textos provocou em nós, leitores.

¹ Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia Clínica, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Bolsista Capes. Atualmente é docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Endereço para correspondência: Rua Maurício Cardoso, nº98, apto. 301, Santa Maria/RS. Tel: (55) 96388149. E-mail: camillabiazus@yahoo.com.br

Assim, desde já, compreendemos que, ao tomar a posição de sujeito que lê e escreve sobre o que lê, é grande a ousadia de quem “joga” com palavras e com os pensamentos de outros, buscando, de certa forma, com isso, construir um novo a partir do mesmo.

Esta reflexão será construída a partir da seguinte ideia: é possível pensar um ensino de gramática positivo e construtivo que possa mostrar ao sujeito que ele faz parte da língua e que, sendo assim, possui certa autonomia para utilizá-la? Podemos ter muitas respostas a essa questão, mas partimos do princípio de que o erro ortográfico seria um espaço de emergência do singular na língua, devendo ser contemplado como parte constituinte do processo de aquisição da linguagem. Visando a possíveis respostas, serão discutidas e apresentadas, num primeiro momento, algumas ideias de autores como Eduardo Calil, Gladstone Chaves de Mello e Carlos Franchi, teóricos de extrema relevância para o campo da gramática. Posteriormente, pretende-se conduzir esta discussão para o campo da Análise de Discurso, a fim de pensar as contribuições dessa teoria para o ensino de línguas.

A ortografia e o aluno: que lugar ocupa o erro?

Inicia-se esse percurso com a seguinte questão: como reconhecer na escrita do aluno aquilo que estaria, de alguma forma, indicando uma posição singular? De acordo com Calil e Felipeto (2008), a ortografia vem sendo muito explorada na atualidade sob um ponto de vista cognitivo, com ênfase nas habilidades de percepção e memória. São estudos que buscam ensinar a aprendizagem das formas escritas convencionais, os quais destacam uma extensa lista dos erros ortográficos mais frequentes em alunos de diferentes níveis sociais e faixa etária. Nesta perspectiva, parece partir-se do pressuposto de que todos os erros ortográficos são classificáveis, embora, segundo Calil e Felipeto (2008), esses mesmos estudos evidenciam um conjunto de erros que não se encaixam em uma classe homogênea, denominados, então, por termos, tais como: “outros”, “inclassificáveis”, “inconsistentes”. Assim, pode-se inferir que existem “tipos” de erros aceitáveis, compreendidos como aqueles submetidos à previsibilidade do sistema e à categorização por determinados estudos.

Neste viés, marcadamente cognitivista, sujeito e língua são tomados enquanto elementos mediados por uma percepção que constrói a língua como objeto de conhecimento. Nesse sistema, professores parecem exercer o papel de “caça-erros”, e os alunos, por sua vez, aprisionados ao medo e à culpa de errar, tornam-se “vítimas da língua” e, conseqüentemente,

inseguros diante da escrita. Mas qual é o problema do erro? O que o erro denuncia? A falha ou o singular do sujeito?

Não se tem a pretensão, neste artigo, de responder a essa pergunta, mas sim promover reflexão acerca dela. Começaremos, então, este percurso, discutindo o que seria esse singular. Para isso, toma-se a descrição de Lier-De-Vitto (2004), o qual define a singularidade como aquilo que é irreduzível e que insiste como diferença, diferenciando-a do termo individualidade, que, ao contrário, expressa, na visão da autora, um conjunto de semelhantes, razão pela qual é então tomado sempre como exemplo. Trazendo essas noções para o contexto do ensino da língua, pode-se inferir que o mesmo ainda é tomado por um caráter individual e repetitivo, desconsiderando as marcas do singular que emergem da relação entre sujeito e língua.

Nessa perspectiva, Melo (1971), em seu texto intitulado “Vício do nosso ensino gramatical”, refere-se de forma crítica a um ensino de gramática que procura se estabelecer como verdade absoluta (a qual denomina como “gramatiquice”), atuando como uma “vendedora de regrinhas”, que devem ser consumidas por aqueles que almejam “ser”. Diante disso, o estudo da língua, obcecado em apontar o erro, em se deter “naquilo que não se deve dizer ou fazer” acaba, por vezes, parecendo exercer um meio de poder o qual gera revolta e oposição naqueles que não conseguem atender a essa “pobre vaidade de saber”. Cabe ressaltar aqui que, por mais que esse texto tenha sido escrito em 1971, é extrema sua relevância na atualidade em relação ao contexto sociocultural que vivenciamos, no sentido de nos fazer pensar que o ensino da língua clama por uma nova identidade, que seja marcada não pelo erro, mas pela originalidade; não pelo medo, mas pelo desejo de conhecer.

Assim, o sujeito que se encoraja a entrar nesse mundo da “gramatiquice”, quase sempre denominado como aluno, se vê ameaçado pela possibilidade de errar. Estudar a língua parece ser um exercício constante de correção e não de aprendizado. O sujeito reduz sua capacidade cognitiva à tarefa de analisar centenas de frases e de palavras erradas, a fim de que, em algum momento, consiga ser capaz de detectar aquilo que não se deve fazer. O resultado desse processo não poderia ser outro: sujeitos inseguros, amedrontados, sem possibilidade de exercer autoria diante daquilo que lhes é transmitido. É interessante que, justamente para refletir sobre esse ensino formalístico, Melo (1971) cria, ao longo do seu texto, diversos neologismos, parecendo ter, com isso, o objetivo de construir um movimento de reflexão que, na própria escolha da palavra já ousa quebrar o ideal de perfeição e verdade

única. Nessa perspectiva, destaca que o ensino da língua se tornou um “quartel general da gramatiquice”, onde a linguagem coloquial ou familiar é exterminada em prol das regrinhas; onde sujeitos deixam de admirar a beleza das palavras pelo pavor de errar e acabam renunciando a suas autorias pela exigência de imitar aquilo que é passado como única possibilidade.

Frente a essas reflexões, torna-se interessante acrescentar que não é só a gramática o instrumento linguístico responsável por “garantir” a ortografia correta, a “língua-dura”, mas também o dicionário, muitas vezes percebido como o “guardião da língua culta”, detentor de todas as palavras e sentidos possíveis. Tanto a gramática quanto o dicionário são procurados pelo sujeito com o objetivo de garantir o uso correto da língua, o controle sobre ela. Mariani (2008) destaca que essa língua perseguida pelo sujeito e que também parece o aprisionar, é *a língua* escrita pelas pessoas de alta escolaridade e utilizada também em situações formais. *A língua* passa então a funcionar como um “modelo e leva a que as outras variedades de língua ou formas dela sejam consideradas erradas” (*Idem*, p. 27). Ainda na visão da autora, o erro em língua acaba sendo constituído por relações de poder, por uma hierarquização social que “rotula” o sujeito diante da utilização que ele faz da língua, fazendo com que, por exemplo, o brasileiro seja capaz de dizer que não sabe falar a sua própria língua.

Na esteira desse raciocínio, Mariani (2008-a) busca compreender esse enunciado, que diz de um sujeito que acredita não saber falar sua própria língua materna, relacionando-o a uma forma de preconceito que o sujeito manifesta em relação a si mesmo. Esse preconceito diz respeito a um ideal de língua mantido por relações sociais e que de alguma forma interessa às instâncias do poder. “Ao dizer que fala errado, o sujeito se coloca em uma posição de devedor: ele estaria em dívida com as autoridades simbólicas que zelam pela tradição de uma determinada representação da língua” (Mariani, 2008-a, p. 23). É necessário salientar, no entanto, que não estamos aqui defendendo o não uso das normas ou das regras da língua, mas sim pensando como essa normatização pode ser capaz de excluir o sujeito de uma convivência social qualificada.

Com isso, alguns questionamentos se tornam inevitáveis, entre eles: Por que as regrinhas têm tão pronta aceitação por parte do sujeito? Como deveria ser esse ensino da língua? Como fazer com que o aluno de fato se envolva nesse processo de ensino? Como pensar a singularidade nesse processo? É difícil responder a essas interrogações e isso também não é a finalidade deste artigo, mas é possível pensar, a partir do que elas nos

apontam, que estamos acostumados a consumir aquilo que está pronto, ou seja, que seguimos aquilo que nos diz o que se deve ou não fazer, poupando-nos, assim, de qualquer atividade reflexiva.

Mas então, como pensar o erro ortográfico como um movimento singular neste contexto de ensino-aprendizagem da língua? De acordo com Calil, Lopes e Felipeto (2006), o erro ortográfico pode ser pensado como um fenômeno que quebra com alguma coisa tida como regular na língua na medida em que vai de encontro ao que a gramática categoriza como “correto”; ao mesmo tempo, revela que, mesmo no diferente, naquilo que foge à regularidade, há uma ordem interna da língua que o sustenta e o legitima. Assim, através de exemplos de escolares, os autores buscam fugir da explicação convencional do erro ortográfico que o vê apenas pela relação fonia/grafia, interpretando-o como “efeito do movimento entre as formas significantes e o sujeito inscrito no funcionamento da língua” (p. 149).

Um dos exemplos citados por Calil, Lopes e Felipeto (2006), refere-se a manuscritos de alunos que apresentam a letra “L” em posições pouco suspeitas ou esperadas, como no lugar de numeral (“daqui a um/L mês”) e de artigo masculino indefinido (“em um/L príncipe”). Através desses exemplos, representando a forma “L” em posições pouco previsíveis, os autores buscam refletir sobre o modo de funcionamento da língua e as relações subjetivas aí instauradas. De acordo com o ensino gramatical tradicional, esses erros (trocas) poderiam ser explicados:

[...] mediante o conhecimento que o aluno tem das relações L e U e então o aluno, nesse momento, produziria uma ‘hipercorreção’, isto é, generalizaria uma ‘informação’ que tem, em virtude do que ele ‘conhece’ sobre a grafia de algumas palavras que terminam com a forma L, apesar de o valor fônico se /u/; e ‘estenderia’ esse conhecimento para outros contextos linguísticos [...] reduzir essa explicação ao que o aluno conhece ou não sobre as propriedades da língua escrita, obnubila não só o que se entende por ‘informação’ quanto o estatuto desse ‘conhecimento’, pois a presença dessa forma parece marcar mais algo da ordem de um ‘não-saber’ do que um domínio sobre o seu funcionamento (Calil, Lopes e Felipeto, 2006, p. 151).

Neste sentido, os autores ressaltam a importância de se considerar o princípio de diferencial constitutivo do funcionamento da língua, isto é, o valor de uma forma significativa gráfica e/ou fônica como, por exemplo, L, U, O, não está em si mesmo, mas se dá através das relações que mantêm com outras formas, com o que se tem antes e o que se tem depois na cadeia sintagmática. A partir deste ponto teórico, defendido pelos autores, o funcionamento da

língua contempla o sujeito e os efeitos advindos de sua relação com a língua que interferem nas possibilidades desse sistema e no cruzamento de seus distintos níveis (fônico, sintático, morfológico, ortográfico, gráfico). Assim, a língua deixa de ser vista como um sistema fechado, e o sujeito passa a ser compreendido como alguém que faz parte dessa língua, de suas propriedades e categorias, não mais como um ser que se coloca fora desse sistema.

A ideia de pensar o erro ortográfico como um movimento singular, proposta por esse artigo e sustentada pela visão de Calil, Lopes e Felipeto (2006), permite pensar que a relação entre sujeito e língua não pode ser compreendida apenas por uma análise metalinguística. O sujeito se relaciona com a língua de forma singular e, sendo assim, torna-se importante enfatizar, segundo Aburre (2006, p.99), que são exatamente “esses comportamentos singulares, que marcam indelevelmente o sujeito em suas escritas, e o diferenciam de todos os demais, individualizando-o através das escolhas linguísticas”. Dessa forma, mesmo que exista a necessidade desse sujeito-aluno adquirir habilidades e competências gramaticais, haverá sempre uma língua que, através do seu funcionamento simbólico, lançará o sujeito em suas armadilhas.

De fato, acreditamos que a noção de sujeito que atravessa o discurso da gramática parece de alguma forma falhar. Aquele sujeito “racional e consciente e, por conseguinte, capaz de moldar seu comportamento linguístico segundo sua intenção ou necessidade, bastando, para tanto, apre(e)nder os ensinamentos ‘esposados’ pela gramática” (Augustini, 2005, p. 69-70), apresenta falhas, equívocos, deslizos que não consegue prever, nem conter, no seio de sua relação com a língua. Assim, o próprio uso da língua pelo sujeito, pensado neste estudo na questão do erro ortográfico, quebra a ilusão de unidade, de que a língua é sua e que sendo por isso pode dominá-la ou conter o seu “fluxo”. Nesse sentido, a existência do puramente gramatical começa a se apresentar “porosa” e conduzir nossas discussões em direção à discursividade, pensando a língua como “incompleta, em movimento, aberta à exterioridade que lhe é constitutiva”, a qual comporta o contraditório, o conflitante, o instável, aquilo que diz da singularidade do sujeito e da sua relação com a historicidade. Podemos dizer que a língua, nesta perspectiva discursivista, insiste em ser fluida “como um imenso rio, como um Xingu, que os olhos não abrangem, não seguram, não limitam” (Orlandi, 2009, p. 18).

Mas afinal, o que é a gramática e o que fazer com ela?

A fim de refletir sobre esses questionamentos, faz-se referência aqui ao escrito produzido por Carlos Franchi (2006), intitulado “Mas o que é mesmo ‘gramática?’”. O título do artigo nos coloca, de saída, diante de um processo de incerteza, de questionamento acerca de algo que parece incontestavelmente carregado de certezas e verdades: a gramática. Todos falam sobre, todos a utilizam, muitos teorizam sobre ela, mas, afinal, o que é mesmo que ela representa? Quem é a gramática, ou melhor, que uso fazemos dela?

Franchi desloca a gramática do campo da certeza, lugar de onde costumam partir, a escola e os professores, para ensinar seus alunos. Mas qual o objetivo da escola? O que se espera que o aluno consiga fazer? De acordo com Franchi (2006, p.11), “o objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos e compreendê-los de um modo criativo e crítico”. Sendo assim, a gramática e as análises sintáticas não deveriam ser o foco de seus ensinamentos, mas sim as noções acerca da análise textual e do discurso. Contudo, o autor nos alerta que é necessário rever o que entendemos por gramática. Para ele, a gramática não representa apenas um conjunto de normas e noções que permitem ao sujeito falar da língua e descrevê-la, mas um processo que vai implicar um amadurecimento pessoal e singular, não limitando-se apenas a um saber ativado por processos de aprendizado. O sujeito precisa experienciar a língua e não somente aprendê-la; contudo, para que isso ocorra, é necessário que o ensino contemple esse lugar de experimentação, de movimentos singulares.

Conforme Auroux (1992), a gramática é um instrumento linguístico de grande relevância, resultado da revolução tecnológica da linguagem, que surge com a finalidade de reduzir ou de tentar conter a variação, defendendo e preservando a existência de um “bom uso” da língua. Corroborando com essa visão, Fávero (2006) compreende a gramática como um espaço que prescreve normas para o “bem falar e escrever”, o que representaria a única estrutura possível, em se tratando da língua padrão. Assim, a gramática, enquanto um espaço de normas, busca a extinção do erro, e aqui podemos pensar daquilo que é diferente, singular ao sujeito. Portanto, segundo Surdi e Petri (2010, s.p.), “a norma é uma força conservadora na linguagem e, em muitas sociedades altamente evoluídas, a norma se torna operante e agressiva, por meio do ensino escolar e da organização de uma disciplina gramatical”.

Nesta perspectiva, pensar sobre gramática exige também, segundo Surdi e Petri (2010), que se leve em conta a relação desse instrumento com a história e com o social, pois existe aí uma finalidade política de “formação/consolidação de uma nação pela e na língua”. A gramática seria assim:

um projeto que visa a dar unicidade e identidade a um conjunto heterogêneo, privilegiando, pelo menos, dois aspectos: o sujeito falante e o Estado-Nação que o representa e que é representado nele. Individualiza-se o país, seu saber, sua língua, seu sujeito político social e suas instituições. Nesta pretensa unicidade não caberia o diferente, o anormal, o “errado” (Surdi e Petri, 2010, s.p.)

Contudo, como vimos anteriormente, é da ordem do impossível essa tentativa de garantir o uso pleno e correto da língua em sua totalidade, pois o sujeito está sempre suscetível a falhas, esquecimentos, erros, uma vez que jamais terá acesso à totalidade da língua, que se encontra em constante movimento, transformação e constituição. Por mais que o erro ortográfico, o “diferente” do sujeito, o “não previsto”, não seja o modelo de língua, não temos como excluí-lo desse sistema, pois faz parte da sua constituição. Dessa forma, a gramática, mesmo se pretendendo guardiã da língua, apresenta porosidades que tornam possíveis movimentos heterogêneos, ou, melhor dizendo, segundo as palavras de Surdi e Petri (2010, s.p.), a gramática “é um projeto imaginário de unicidade, que é afetado pelo ‘diferente’, mesmo sob o *status* de normativo”.

Na perspectiva da Análise de Discurso, Petri (2007), em releitura de Pêcheux, destaca a gramática como um espaço e/ou instrumento linguístico capaz de comportar a diferença, uma vez que não pode mais ser compreendido como algo perfeitamente homogêneo. Não é mais só o homogêneo que é parte da gramática, mas também o heterogêneo, o diferente, as manifestações singulares do sujeito. Não podemos mais pensar em uma separação entre o gramatical e o agramatical, pois o diferente faz parte do mesmo.

A gramática, pelo viés da Análise de Discurso, deve desacomodar-se desse lugar já instituído, sair do centro para fora, levar em conta o que está no exterior, deixando a obsessão pela norma, o aprofundamento puramente gramatical, um pouco de lado. Com isso, deve-se compreender que esse sujeito que erra traz, através do seu erro, marcas da sua história, do interdiscurso (Pêcheux, 1995), da sua relação com a ideologia e do seu atravessamento pelo inconsciente. Assim, pensar a gramática no contexto do discurso faz com que, ao invés de “guardiões da língua”, passemos a “aventureiros da língua”, perseguindo as “pistas”, explicitando os “processos”, lutando “para que o diferente continue emergindo no fio dos discursos, pois é isso que faz do sujeito o que ele é: falante da língua (que está/não está na gramática) que se relaciona com a ideologia e que é atravessado pelo inconsciente” (Surdi e Petri, 2010, s. p.).

A relação do sujeito-aluno com a língua: (re)pensando o ensino da gramática

De acordo com o que foi anteriormente exposto, a língua, com as suas propriedades e categorias, faz parte da própria possibilidade de “ser sujeito”. Este não pode mais ser visto como “fora da língua” ou como passivo diante dela, mas como parte constituinte e constituída na/pela língua. A linguagem, então, faz parte da construção da subjetividade e também, segundo Franchi (2006), da alteridade, uma vez que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com o outro.

Nessa perspectiva, pode-se pensar a própria questão do ensino da gramática, tendo o professor como essa figura mediadora da relação entre o sujeito e a língua. O processo de aquisição da linguagem escrita depende da figura do professor que irá apresentar esse novo universo à criança e também conferir sentido às suas produções. De acordo com Franchi (2006), é na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito conseguirá se apropriar do sistema linguístico, construindo na relação com os outros, os objetos linguísticos que irá utilizar. Dentro desta concepção, adquire particular relevância não só os papéis do sujeito-aluno e do outro-professor como também a forma como ocorre essa relação, a qual se estabelece através da maneira de ensinar a língua. Portanto, como se deve ensinar a língua?

O aprisionamento à regra cria sujeitos com aversão à palavra, à escrita, à linguagem. Temos que considerar a regra, mas temos que considerar também o sujeito singular que a adquire, aprende e utiliza. Assim, segundo Petri (2011), os instrumentos linguísticos, tais como dicionários, gramáticas, livros didáticos, devem fazer parte da rotina escolar do sujeito, pois são também responsáveis por possibilitar o conhecimento da norma culta da língua. Contudo, a autora destaca a importância de mudar o modo como esses instrumentos são trabalhados com os alunos, saindo um pouco do contexto da reprodução da ideologia dominante e valorizando mais a formação de sujeitos que pensam.

Nessa perspectiva, o ensino da gramática deve possibilitar aos sujeitos perceber que mais importante do que se tornarem “caçadores obcecados do certo ou errado”, é compreender que não há uma relação direta entre as palavras e as coisas, o sentido sempre poderá ser outro. No caso do trabalho com a gramática, Petri (2011) destaca que esse instrumento linguístico deve ser tomado como uma materialidade simbólica,

“compreendendo-a como incompleta, como passível de transformação” (p. 28). Assim, em relação ao uso dos dicionários por exemplo, o sujeito não deve apenas manuseá-lo com o hábito de buscar a ortografia correta, mas precisa aprender a questioná-lo, percebendo-o, muitas vezes, como falho, esburacado, imperfeito. Tanto a gramática quanto o dicionário devem funcionar como instrumentos em funcionamento e transformação, os quais, antes de apresentarem a norma culta, possam ser os responsáveis pela compreensão de que não há um sentido literal, uma vez que entendemos, segundo Petri (2011, p. 25) que “os sentidos são ‘aves’, eles migram; são ‘aves’ ariscas, não se deixam aprisionar; são ‘aves’ que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos”.

Diante destas reflexões, o que estamos falando é de um ensino que preza a promoção e a provocação do pensar e criar espontâneos, onde o ato de escrever não tem como significado “adjetivar bem”, mas desenvolver a personalidade e despertar o estilo. Nesse sentido, podemos nos questionar o quanto o ensino que contempla a noção de língua como incompleta e aberta à exterioridade pode estar relacionado tanto à constituição subjetiva do sujeito-aluno envolvido neste processo, quanto à daquele responsável pela sua mediação.

[...] o que o adulto faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto letrado, constitui-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, e esta, por sua vez, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/adulto letrado, confronta-o com suas crenças, com sua própria visão de letrado. O que esses momentos mostram é que o SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia ou um letrado já de muito tempo. Esse movimento de constituição recíproca precisa ser explicado pelas teorias que pretendem dar conta do processo de aquisição da linguagem escrita (Mayrink-Sabinson, 2006, p. 148).

Contudo, quando o ensino da gramática prioriza o trabalho em cima do erro, do certo e do errado, acaba criando uma separação entre os sujeitos que “sabem a língua” e os que “não sabem”, constituindo um imaginário sobre a língua que dá voz a poucos e tira-a de muitos, por pressupor que só sabe língua portuguesa aquele que domina a sua norma culta. Essa prática acaba tornando-se responsável por promover “o aprofundamento do abismo que se estabelece entre o sujeito que fala a língua e os instrumentos linguísticos apresentados na e pela escola” (Petri, 2010, p. 20). Pensar o ensino neste sentido é desconsiderar o sujeito como parte do processo, como parte da gramática da língua, uma vez que é através da língua que

esse sujeito vai construir a sua identidade, a sua história, marcando também aquilo que o diferencia dos demais.

Assim, é importante pensar que, ao chegar na escola, o sujeito-aluno traz consigo uma noção própria do que é a língua e de como deve utilizá-la, marcas que não podem ser desconsideradas e/ou apagadas pelo professor, pois fazem parte da identidade desse sujeito, daquilo que o diferencia frente aos demais. Eis aí a importância desse profissional da língua, pois, segundo Petri (2010), é ele quem, em especial, trabalha as questões de identidade e alteridade na e pela língua. Dessa forma, é importante que o professor de língua exerça seu fazer tendo a compreensão de que:

É pela língua que o sujeito passa a compreender as diferenças e semelhanças entre o ‘eu’ e o ‘outro’, percebendo que os discursos são produzidos por sujeitos e que os livros podem/devem ser lidos de forma crítica, pela incompletude que lhes é própria (nem tudo vai caber neles) e por sua equivocidade constitutiva (o sentido pode ser outro) (Petri, 2010, p. 23).

Considerações finais

A proposta deste artigo foi trazer reflexões acerca do sujeito e da questão do ensino-aprendizagem no contexto da gramática, pensando o erro ortográfico como um movimento singular no interior desse processo. Mesmo que existam regras, categorias que estruturam a língua enquanto um sistema, existem também espaços necessários de convocação dessas marcas singulares. Afinal, são esses os espaços que possibilitam ao sujeito reconhecer que ele faz parte da língua, constituindo sua subjetividade por meio dela e possuindo autonomia para utilizá-la.

Nesta perspectiva, objetivou-se (re)pensar, refletir sobre esse ensino tradicional da gramática, ao qual estamos acostumados, que atua como uma verdade absoluta e age obcecado em apontar erros e em se deter “naquilo que não se deve fazer ou dizer”. A partir de articulação de opiniões e de escritos de diferentes autores, foi possível pensar que o ensino da língua clama por uma nova identidade, não mais marcada pelo erro, mas sim pelos efeitos de criatividade, pela expressão da singularidade, contribuindo não só no desenvolvimento da personalidade de cada sujeito, mas também na construção de um estilo próprio em cada um deles.

Neste sentido, o ensino de gramática e a gramática em si parecem exigir um movimento duplo, a saber, ao mesmo tempo que deve sustentar a certeza a fim de garantir

segurança e uma base sólida àqueles que iniciam seu aprendizado (ilusão necessária à constituição do sujeito que fala e que escreve), deve também deixar lacunas, espaços de incertezas que promovam o questionamento, o pensar e o criar espontâneos, permitindo a esses sujeitos não só aprender, mas vivenciar a gramática.

Portanto, a ideia desse artigo não foi, em nenhum momento, propor um novo método ou trazer uma algo de novo para os profissionais que trabalham com o ensino de língua. O que pretendemos aqui foi, isto sim, destacar a importância de olharmos para os instrumentos linguísticos a partir de um outro viés, o qual não considera o erro ortográfico apenas como um desvio da norma, como uma forma de excluir o sujeito da língua, mas como a expressão da singularidade de um sujeito, marcado pela história, pela sua relação com a ideologia e por um atravessamento do inconsciente, ou seja, um sujeito que não é totalmente racional e consciente, mas que também esbarra, desliza e tropeça nessa língua incompleta e em constante movimento. Assim, poderemos estar formando sujeitos diferentes, “sujeitos que façam da aprendizagem de língua um caminho para a constituição de sua identidade e para o exercício da cidadania” (PETRI, 2010, p. 19).

In search of a place to singularity in grammar

***Abstract:** This paper aims to reflect on the subject in teaching-learning language process through grammar, thinking of misspellings as a singular movement within this process. It starts from the understanding that language teaching often becomes obsessed with pointing out the mistake, reducing the cognitive ability of the subject to the task of analyzing hundreds of sentences and misspelled words, so that at some point he/she can be able to detect what he/she must not do. So we try to think of the grammar not only as a space for learning rules and categories, but also for expressing subjective singularity and personality development. In order to achieve this goal, firstly, we discuss and present some ideas of authors such as Eduardo Calil, Gladstone Chaves de Mello e Carlos Franchi, theorists of extreme relevance to grammar. Secondly, we intend to lead this discussion to the field of Discourse Analysis in order to consider the contributions of this theory to language teaching.*

Keywords: *Grammar. Singularity. Misspelling. Discourse. Subject*

Referências Bibliográficas

AUGUSTINI, C. O imaginário da relação entre língua literária e gramática na voz dos literatos. In: SCHONS, C. R., ROSING, T. M. K. (orgs.). **Questões de Escrita**. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2005.

AUROUX, S. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. (orgs.). **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CALIL, E., FELIPETO, C. A singularidade do erro ortográfico nas manifestação d'alíngua. **Estilos da clínica**, vol. XIII, n. 25, p. 118-137, 2008.

CALIL, E., LOPES, A. A., FELIPETO, C. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 137-155, 2006.

FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas no Século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática?” In: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006.

LIER-DE-VITTO, M. F. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 47-59, 2004.

MAYRINK-SABINSON. O papel do interlocutor. . In: ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. (orgs.). **Cenas de aquisição da escrita** – o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MARIANI, B. Língua nacional e pontos de subjetivação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 37 (3), 2008.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, n. 37, Santa Maria/RS, 2008-a.

MELO, G. C. de. Vícios do nosso ensino gramatical. In: MELO, G. C. de. **Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971, p. 285-298.

MELO, G. C. de. Como se deve estudar a língua. In: MELO, G. C. de. **Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971, p. 291-298.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PECHÊUX, M. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tard. Eni Orlandi.. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PETRI, V. Algumas reflexões sobre discursividade, gramática e sintaxe. In: **Michel Pêcheux e Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

PETRI, V. Os dicionários merecem que lutemos por eles. In: Verli Petri; Daiane Siveris; Daiane Delevati; Nina Rosa Rodrigues (Org.). **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL Editores, 2010.

PETRI, V. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária. In: Carme Schons; Ercília Cazarin. (Org.). **Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.

SURDI, M. I.; PETRI, V. Língua: o diferente no interior do mesmo na gramática. **Revista de Letras** (Curtiba), v.1, 2010.