

A GRAMÁTICA (IN)ATINGÍVEL: O ENSINO (TRADICIONAL) DA LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE DISCURSIVIDADES OUTRAS E VELHAS ROUPAGENS

THE GRAMMAR (IN)ATTAINABLE: TEACHING (TRADITIONAL) PORTUGUESE LANGUAGE BETWEEN DISCURSIVIDADES OTHER AND OLD CLOTHES

Éderson Luís Silveira¹Francisco Vieira da Silva²

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar uma abordagem exploratória e analítico-reflexiva acerca do ensino de língua portuguesa. Para isso, serão analisadas sequências discursivas de um gramático e um linguista a partir do aparato teórico-metodológico da análise peucheteana do discurso de língua francesa. Os gestos de interpretação realizados apontam para o fato de que o ensino de língua portuguesa preserva na contemporaneidade a ideologia de padronização da língua como uma língua imaginária produzida a partir do discurso gramatical e dicionarísticos que negligencia a existência da heterogeneidade linguística. Assim, apontamos para a necessidade de que haja reflexões cada vez mais acentuadas sobre a gramática que se baseiem na necessidade de emancipar sujeitos e não em dificultar o ensino de uma língua irreal, form(ul)ada no interior do imaginário social sobre a língua.

Palavras-chave: Gramática; Língua imaginária; Heterogeneidade.

ABSTRACT: The present paper aims at presenting an exploratory and analytical approach-reflexive about the teaching of Portuguese language. For this, you will be considered a discursive grammarian sequences and a linguist from the theoretical and methodological apparatus of discourse analysis of Michel Pêcheux. Interpreting gestures carried out points to the fact that the teaching of Portuguese language preserves on contemporary ideology of standardization of language as an imaginary language produced from the grammatical speech and dicionarísticos that neglects the existence of linguistic heterogeneity. So, point to the need for there to be increasingly severe reflections on the grammar that are based on the need to emancipate subject and not hinder the teaching of a language unreal, form(ulat)ed inside the social imaginary on the tongue.

Keywords: Grammar; Imaginary language; Heterogeneity.

¹ Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: ediliteratus@gmail.com

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor Adjunto da Universidade Rural do Semi-Árido – UFERSA e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa compreende um dos temas frequentemente problematizados pelos estudiosos da linguagem, seja por causa de sua relevância para a área ou pelas lacunas que se revelam quando se consideram os distanciamentos entre a língua a ser apre(e)ndida e a língua que é utilizada no universo das práticas de linguagem entre os usuários da língua.

Porém, o ensino de língua portuguesa em muitas escolas se apresenta a partir da ideologia da padronização da língua e da descrição de um caráter normativo, que não tem a ver com a língua percebida nos ambientes cotidianos de interlocução dos estudantes. A língua estudada não corresponde a uma língua fluida, mas a “um gesto interpretativo sobre essa língua de modo a produzir uma língua imaginária nos discursos gramatical e dicionarísticos” (ESTEVEES, 2011, P. 246). E o imaginário de língua é construído a partir das variantes dominantes em oposição às variantes desconsideradas no/através do ensino gramatical, no intuito de apagar as diferenças e a heterogeneidade característica da língua

Neste sentido, alguns questionamentos tornam-se relevantes, pois, segundo Bourdieu (2012), a violência simbólica ocorre enquanto uma espécie de violência não percebida, fundada sobre o reconhecimento “obtida por um trabalho de inculcação da legitimidade dos dominantes sobre os dominados e que assegura a permanência da dominação e a reprodução social” (idem, 2012, p. 37).

Desse modo, ao refletir sobre o ensino de uma língua, que ao invés de ser percebida como viva, heterogênea e modificável de acordo com as necessidades dos usuários nos ambientes de interação, “opta-se” muitas vezes pela reprodução de discursos que não consideram esta heterogeneidade característica, quando parte de pressupostos de “certo” ou “errado”, por exemplo. No presente artigo refletiremos sobre como é proposto o ensino a partir das gramáticas normativas, através de sequências discursivas extraídas de gramáticas de caráter normativo e também de caráter descritivo, para perceber os deslocamentos produzidos nos discursos (re)produzidos. A partir daí, refletiremos para o estudo da construção das identidades dos estudantes da língua, a partir das consequências e discursivizações do mito da homogeneidade lingüística.

Para isso, atentaremos para os Estudos Culturais utilizando as definições de Silva (2000) e Santos (2011) sobre as identidades culturais, a partir de reflexões que direcionem seu objeto de estudo para a (des) construção das identidades enquanto processos de identificação/diferenciação. Torna-se importante pensar neste sentido para que se possa averiguar quais as consequências de um ensino de língua que a considere enquanto monoglóssica e homogênea para a formação da identidade dos estudantes em relação à língua que falam e que percebem nas ruas, muitas vezes não compreendida no universo do ensino gramatical.

Utilizaremos também como suporte os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD daqui em diante), por acreditar que ela oferece profícuas contribuições para que se possa pensar nas consequências e discursivizações do mito da homogeneidade, justamente por trabalhar nos terrenos do sentido, averiguando as condições de produção e os lugares em que ele circula bem como os efeitos que ele produz para os sujeitos em suas posições sociais discursivamente e ideologicamente marcadas.

Neste sentido, torna-se preciso aqui apontar para o trabalho do analista do discurso: ele vai procurar perceber as movências do sentido e os deslocamentos produzidos e modificados e/ou mantidos nas discursivizações que circulam na sociedade. Consideraremos então, para tecer os gestos de interpretação de nossas reflexões os aspectos sociais, históricos e ideológicos inseridos na produção dos discursos. Para isso, é preciso lembrar que é trabalho do analista do discurso recuperar os sentidos produzidos pelos enunciados na sociedade e nunca um sentido único, ou primeiro de determinada

sequência discursiva, mas buscar perceber como o sentido é produzido ideologicamente através dos/para os sujeitos discursivos.

A gramática e as “gramatiquices”: entre a norma e o equívoco

Pasquale Cipro Neto (1999) é autor de gramáticas normativas, que acredita que devem existir normas gerindo e monitorando o uso da língua na sociedade. Frequentemente é consultado pela mídia televisiva para participar de programas que o consideram estudioso da língua, por causa das gramáticas que produziu em que defende o uso de uma norma culta, distinguindo a partir de dois critérios fundamentais como ela pode ser utilizada pelos falantes “civilizados”: o certo ou o errado. Após essas afirmações, vamos agora percebê-las sob a perspectiva dos estudos discursivos, a partir de alguns pressupostos da AD de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux.

De acordo com os estudos discursivos (PÊCHEUX, 2011), o discurso é algo exterior à fala e à língua, mas que precisa da língua para ter existência material. Dessa forma, não se trata da fala ou do texto em si, pois há um conjunto de elementos além do texto, exterior à língua, exteriores ao sujeito que é social e historicamente produzido nos / a partir dos discursos.

A partir dessas considerações, analisemos então a seguinte Sequência Discursiva (SD) extraída da “Gramática da Língua Portuguesa”, publicada pela editora scipione em 1999, de autoria de Pasquale Cipro Neto:

SD 1: A gramática é um instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua. A gramática, não as gramatiquices. A gramática que mostra o lado lógico, inteligente, racional dos processos linguísticos. A gramática que esmiúça a estrutura da frase, do texto. A gramática mostra o porquê (CIPRO NETO, 1999, p. 3)

Para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia através de verdades autorizadas no interior de sua formação discursiva, acreditando que é fonte de seu dizer. Antes de prosseguir, torna-se necessário pontuar o que é o sujeito discursivo e o que é formação discursiva. Formação discursiva (FD) é

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 2009, p. 147)

Analisando a partir do conceito de FD, podemos refletir sobre o processo de formação do(s) discurso(s) em circulação na sociedade: como ele aparece, como se mantém, reformula ou desaparece e quais os elementos que lhe são constitutivos. Na frase “a gramática é um instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua. A gramática, não as gramatiquices”, temos discursos em oposição atuando para a produção de efeitos de sentido. Se a gramática é fundamental para o domínio do padrão culto da língua, temos a partir do elemento “fundamental” a caracterização do papel da gramática no ensino de línguas enquanto elementar no processo, logo, imprescindível para a aquisição do padrão culto da língua.

Se o sujeito discursivo, a partir de seu lugar social de gramático normativo, faz questão de reiterar que é a gramática, e não as gramatiquices, é fundamental para o conhecimento da norma padrão, é por que existem discursos contrários ao seu enunciado, que produzem outros efeitos de sentido, que não os sentidos produzidos ali. Se ao enunciar, esse sujeito os caracteriza como gramatiquices (em referência tanto aos discursos dos não-normativos, quanto aos estudos que estes produzem), ele os deprecia caracterizando-os como não sendo “gramática” a partir dos parâmetros daquilo que ele define por gramática.

A partir daí, podemos apreender que discurso e texto não são equivalentes, por que diferentes formações discursivas podem aparecer em um mesmo texto. Se existe um padrão culto da língua que deve ser apre(e)ndido através da gramática normativa, é por que existem outros que não são considerados para o ensino da língua. A gramática é fundamental, dessa forma, para o ensino de língua baseada no padrão desta. Há, portanto um imaginário de língua heterogênea sendo negado em prol do que deve ser aprendido. Este imaginário de língua se contrapõe a um modelo de língua homogênea, baseada no padrão, uma forma eleita para ser ensinada. No enunciado “a gramática, não as gramatiquices”, ocorre a produção de um efeito de sentido particular e que funciona como manutenção dos sentidos relevantes dentro da FD em que os gramáticos normativos se inserem: aquilo que não levar em consideração o padrão da língua não é fundamental para o ensino.

A língua e as incertezas: os discursos sobre o ensino

Corroborando essa ideia, temos “a gramática que mostra o lado lógico, inteligente, racional dos processos linguísticos”. Que gramática é essa? A que gramática se contrapõe? Há um imaginário de língua construído a partir desse enunciado, de que o ensino de língua (portuguesa) deve objetivar a apreensão do lado lógico, inteligente e racional (sic) da língua revelada somente no ensino de norma padrão. Em contraposição a isso temos a opinião de um sujeito discursivo inserido em posição social ideologicamente marcada dentro de uma FD que se contrapõe a esses efeitos de sentido, (lembrando que é no interior de uma FD que se produzem os discursos a partir do que pode ou deve ser dito (Pêcheux, 1999)):

SD 2: Nossos filhos são obrigados a estudar compêndios de gramática onde se considera a homonímia e a polissemia “defeitos da língua”, e não recursos essenciais de comunicação; onde se definem funções de classes de maneira totalmente vaga e confusa; onde se fala de um fonema sendo um “som”, onde se justifica uma análise com base em construções desusadas desde o século XIX; E assim por diante (PERINI, 2006, p. 13-14)

Para os estudos discursivos, as palavras mudam de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as utilizam (AUTHIER-REVUZ, 1998). Desse modo, de acordo com a posição-sujeito ocupada dentro de uma conjuntura social e ideologicamente marcada construir-se-á enunciados que afirmem os discursos que podem e devem ser produzidos, contrapondo-se a outras formações discursivas. No caso em questão, temos discursos que se opõem. Ambos defenderão verdades construídas fora da língua de lugares diferentes e posições sociais diferentes. A partir dos espaços sociais ideologicamente marcados, ocorre a construção dos sujeitos a partir dos discursos. Temos

dois discursos em oposição porque ambos são verdades para os sujeitos discursivos que as enunciam dentro de suas FDs. Um enuncia discursos sustentados pela ideologia da norma e outro pela ideologia do uso (neste segundo, mesmo o padrão é definido pelo uso e o ensino do padrão não é negado enquanto instrumento de emancipação do sujeito em uma sociedade culturalmente letrada).

Através do discurso temos a retomada de outros discursos seja para a manutenção do sentido ou para seu apagamento (lembrando que os sentidos não são originados no sujeito e sim no social ideologicamente enunciado/ interpretado). Em oposição à acusação de que são utilizados pelas normativas exemplificações “onde se justifica uma análise com base em construções desusadas desde o século XIX”, temos a SD3, em que Cipro Neto (1999) “esclarece” que

Para o estudo dos variados tópicos gramaticais, este livro toma como referência a chamada língua viva – textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas, sem deixar de lado os clássicos. [...] O aluno pode sempre praticar o que aprendeu, com exercícios estruturais, com análise interpretação de textos e com questões dos mais variados e importantes vestibulares de muitas regiões do país (CIPRO NETO, 1999, p. 3)

Aqui ocorre a retomada de discursos dos gramáticos descritivos, que defendem que a língua deve ser ensinada a partir de exemplos que estivessem inseridos no cotidiano dos estudantes, para que o ensino se lhes fizesse sentido, em relação às reflexões eficazes sobre a língua que ele encontrasse na sociedade nas práticas de linguagens.

A despeito das “intenções” do enunciado, em representar a língua a partir de exemplos da “língua viva” apontando para uma exterioridade em relação à norma padrão a ser percebida na sociedade, folheando a gramática de Cipro Neto, perceber-se-á que as materialidades em questão utilizadas como exemplos tornam-se apenas pretexto para ensinar determinadas regras.

A partir desse método, não são levados em consideração os elementos de discursividade presentes (em propagandas de outdoors, por exemplo, não são tecidas reflexões sobre a produção de sentidos a partir do discurso verbal e não-verbal). Perceber-se-á que se tornam apenas pretexto para que se possa extrair dessas materialidades apenas a exemplificação de regras, fragmentos de frases utilizadas para que o aluno possa “sempre praticar o que aprendeu, com exercícios estruturais”. A retomada de outros dizeres se evidencia a partir de enunciados como “para o estudo dos variados tópicos gramaticais, este livro toma como referência a chamada língua viva”. Se é “a chamada língua viva” é por que não foi assim “nomeada” pela gramática da língua portuguesa de Cipro Neto. Então, aqui podemos perceber como um discurso é retomado para corroborar o dizer do sujeito social que enuncia a partir de outros dizeres.

Porém, a partir da retomada dos discursos podemos perceber que as palavras produzem sentidos diferentes para os sujeitos inseridos em suas respectivas FDs: para a gramática normativa, basta que sejam utilizados exemplos da língua viva, enquanto que para a gramática descritiva, não se trata apenas disso. Em relação às gramáticas normativas, estas são criticadas por abrirem mão da heterogeneidade enunciativa, em que são enunciados discursos na tentativa de fixar, anular, modificar ou mesmo apagar discursos que a insiram no ensino gramatical da língua (ESTEVES, 2011).

Aqui se torna então necessário que se diferencie sujeito de indivíduo: o sujeito discursivo não é um sujeito que tem existência individualizada no mundo, mas um sujeito do discurso, a partir do qual integra uma instancia social, de onde enuncia seus dizeres. Ao enunciar traz à tona discursos que não são seus, mas que são construídos ideologicamente no interior de sua FD.

Nesse sentido, é a ideologia que nos dá a impressão das verdades nas quais acreditamos: é a partir de ideologia que trazemos os significados “óbvios” do que é um policial, um estudante e uma escola, por exemplo, ao invés de pensar nesses elementos enquanto discursivamente construídos (e (re)produzidos) na sociedade através do imaginário e da ideologia que imbricam sentidos dentro dos discursos.

Então os sujeitos, enquanto posição-sujeito no interior de sua FD, produzem enunciados que legitimem o que pode ser dito, apagando e silenciando outros ditos possíveis que não concordarem com os discursos que são produzidos através e no interior de sua FD. Assim, teremos enunciados oriundos de gramáticas normativas que defendam que deve haver o incentivo, em relação aos textos, em “produzi-los de forma bem feita, seja pela leitura mais sensível e inteligente dos textos literários” (CIPRO NETO, 1999, p. 13).

Dessa forma, expressões como “bem feita”, “inteligente”, “racional” são utilizadas produzindo efeitos de depreciação em relação à outras abordagens sobre o ensino da língua, acentuando o caráter normativo, pois é a partir de imposições que o ensino deve ocorrer (sic) a partir das dicotomias estabelecidas: bem feito em oposição a mal feito, ou é inteligente em oposição a não-inteligente, racional em oposição a não-racional.

As implicações da produção destes efeitos de sentido são desastrosas para sujeitos discursivos inseridos em posições-sujeito dentro de formações discursivas opostas a essas concepções:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão (BORTONI – RICARDO, 2005, p. 15)

O ensino de língua e a (des)construção da identidade do estudante

Para a perspectiva discursiva, a língua é a mediação necessária entre o homem e o mundo (ORLANDI, 2003). Nesse sentido, o funcionamento da língua se dá em relação à história e em relação à ideologia, sendo que, a partir dessa perspectiva, história, ideologia e língua se constituem mutuamente no interior dos discursos e efeitos de sentido produzidos.

Em relação aos sentidos, podemos destacar que eles não são únicos, nem completos ou dados *a priori* e sim, constituídos no instante da enunciação, dadas as condições de produção (idem). Aqui podemos acentuar que a história não pode ser percebida como simples sucessão de fatos históricos, mas “constituída (a partir) da produção dos efeitos de sentido na relação com a língua” (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 10).

Na sala de aula temos duas posições-sujeito constituídas: o sujeito professor e o sujeito aluno. Ambos falam a partir de seus lugares socialmente marcados. O professor detém o discurso de autoridade e representa o saber científico, autorizado em relação ao estudante, que deve apre(e)nder. Essas são posições “evidenciadas” pelas ideologias sobre esses sujeitos e seus papéis na sociedade.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), os sujeitos estudantes se sentem inseguros quando não são respeitados seus antecedentes culturais e linguísticos, no ambiente escolar

de ensino da língua padrão. A construção da identidade do estudante em relação à língua sofre influência desses discursos. O imaginário social de língua produzido também acentua as características definidoras de sua identidade, já que, na perspectiva dos Estudos Culturais, a construção da identidade ocorre através de processos de identificação/diferenciação.

Assim, quando um estudante aprende na escola, através de gramáticas normativas que é certo ou errado utilizar esta estrutura em oposição a outras a partir do padrão aceitável, ele constrói imagens internas de identificação ao enunciar dizeres como: “fulano está falando errado.” “A gente não sua porque não tem campainhas pelo corpo” (em oposição ao verbo “soar” utilizado por alguns usuários da língua). Se ele não quer ser identificado enquanto sujeito que “fala errado” ele vai se utilizar daquelas formas “corretas” em todos os ambientes de interação, diferenciando-se dos usuários que utilizam “formas erradas” de uso. Este é o mesmo sujeito que, em situações não-monitoradas vai dizer “ta” ao invés de “está” independente da classe social em que estiver inserido.

Silva (2000) e Santos (2011) consideram que ao afirmar algo estamos necessariamente negando o contrário. Para atentar para as razões que levam o sujeito a se perceber enquanto falante da língua, a partir do ensino de gramáticas normativas, é preciso perceber que ele vai se distanciar daquilo que depreciar o modo de falar que o distancie da norma padrão (culto) que se espera que ele aprenda. Se há uma norma culta, temos a diferenciação estabelecida com oposições que seriam “incultas”, concepção em que o que não é padrão, não é culto, aceitável, está fora dos padrões aceitáveis da cultura (sic). Dentro de discursos que afirmam, desse modo, temos os sentidos que foram apagados para que os primeiros pudessem produzir sentidos.

Para Bakhtin (1986, p. 32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete uma e refrata outra”. Se existem estruturas “corretas” em oposição a estruturas “erradas”, não é raro que os estudantes apreendam que as estruturas “corretas” devem ser utilizadas em todas as situações. Isso não corresponde a um ensino propício à aprendizagem de línguas, já que nem ensina a refletir sobre a língua, e apenas sobre sequências exemplificadas e omite a reflexão sobre os efeitos da discursividade enunciativa produzida a partir dos textos, bem como as condições de produção dos textos que servem de exemplificação: onde estão inseridos e que relações produzem com o todo em que se inserem no universo da linguagem.

Aspectos (in)conclusivos

Para o analista do discurso, não existem sentidos óbvios, mas socialmente produzidos: é papel dele analisar como são produzidos os sentidos que se encontram em circulação na sociedade e atentar para o modo como foram concebidos no interior das formações discursivas. Assim, ele vai averiguar como o sentido é (re)produzido e se mantém ou se (re)formula no universo das práticas de linguagem.

Dessa forma, procuramos refletir sobre os sujeitos a partir das posições discursivas oriundas das ideologias socialmente marcadas que os inscrevem em lugares diferentes de enunciação. Desse modo, aqui procuramos perceber os efeitos de sentido produzidos pela gramática normativa de Cipro Neto (1999) na defesa do ensino de língua padrão em oposição a outras formas de manifestação do uso da língua, em que estas não são consideradas na materialidade dos discursos, apenas como exemplificação.

Contraopondo-se a esses discursos, temos os sentidos que são construídos no interior das FDs em que se inserem posições-sujeito de gramáticos descritivos (no presente artigo exemplificados a partir de enunciados de Perini), que consideram a língua em uso não apenas como exemplificação de normas, mas a partir da legitimação da

existência dessas formas de uso enquanto formas possíveis de manifestação da língua nas práticas de linguagem.

A partir disso, podemos pensar nas relações entre língua e (des)construção das identidades dos sujeitos alunos, que se inscrevem em discursos ideologicamente marcados, ora em uma ou outra formação discursiva dependendo da abordagem do sujeito professor que vai utilizar metodologias oriundas desta ou daquela gramática. Percebendo a identificação dos sujeitos alunos a partir de sua apreensão do que seja a língua (homogênea ou heterogênea), o processo de construção da identidade desses sujeitos se dará a partir de afirmação das discursivizações geradas por essa ou aquela gramática, negando os discursos contrários. Dessa forma, essa (des)construção se dará a partir de processos de identificação/diferenciação.

Finalmente, apontamos para a necessidade de que haja reflexões cada vez mais acentuadas sobre a gramática que se baseiem na necessidade de emancipar sujeitos e não em dificultar o ensino de uma língua irreal, form(ul)ada no interior do imaginário social sobre a língua. Ao invés de perdurarem instruções sobre o que deve ou não ser ensinado, é preciso que sejam problematizadas, a exemplo de Perini (2006) e Castilho (2012) questões relativas ao ensino que considere uma gramática além das nomenclaturas e de definições engessadas baseadas na repetição de fórmulas sem sentido para os usuários da língua fluida, viva e heterogênea. De acordo com Castilho (2012), a língua não pode ser apresentada como um “prato feito”, em que tudo é previsível, pois uma língua só existe a partir de seu uso e as gramáticas precisam estar estruturadas a partir dessa premissa.

REFERÊNCIAS

AROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramaticalização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAKTHIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Huicitec, 1986.

BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy. **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Nos chegemos na escola e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Dossiê Bourdieu. In: **Revista Cult**, ano 15, mar/2012, p. 18-47.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CIPRO NETO, Pasquale. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

ESTEVES, Phelipe Marcel da Silva. Os sentidos de Norma e Erro no Dicionário de Matoso Câmara Jr. In: **Signum: Est. Ling.**, n. 14/2, p. 241-160, dez 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do Discurso**. Textos selecionados. Eni Orlandi 2ª Edição. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2006.

SANTOS, Luciano dos. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. In: **Revista Rascunhos Culturais**, v. 2, jul./dez. 2011, p. 141-157.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: 15 abr. 2018

Aceite em: 25 mai. 2018.