

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA SANTOS

Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico

SÃO PAULO

2014

PRISCILA DA SILVA SANTOS

Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Santos, Priscila da Silva

S237L Língua materna : aliança e confronto aberto no campo metodológico / Priscila da Silva Santos ; orientação Émerson de Pietri. São Paulo : s.n., 2014.

133 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Língua materna 2. Formação de professores 3. Língua portuguesa – Estudo e Ensino. I. Pietri, Émerson de, orient.

Folha de Aprovação

Nome: SANTOS, Priscila da Silva

Título: Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Émerson de Pietri, por semear obstáculos, dissolver certezas e, sobretudo, por partilhar inquietações.

Ao professor Valdir Barzotto, por apontar o mestrado em Educação como um caminho possível.

A professora Marinalva Vieira Barbosa, pela leitura cuidadosa e apontamentos pertinentes.

Aos colegas do grupo de estudos, Mariana, Marilene, Sérgio, Rita, Dayse, Cris, Diogo e Lilian, pela paciente e constante interlocução.

Aos amigos Lucas do Nascimento e Augusto Ângelo Araújo pela leitura atenta do texto do relatório de qualificação desta pesquisa e pela agradável “banquinha”.

Ao professor Caio Gagliardi, pela confiança em mim depositada.

A Mariza Silva, por ter me enviado as Propostas Curriculares do Rio Grande do Norte.

A Maria Angélica, por ser minha companheira em sonhos, realidades e realizações.

A Cassinha, por me ajudar a compor a parte gráfica deste trabalho.

Ao Elias, por ensinar o café da tarde a alguém que não toma café.

A minha mãe, Maria Salete, que me deu a língua sem nunca ter conhecido a letra.

Ao meu pai, Antônio, por me apoiar no caminho dos estudos, mesmo sem entender porque ele é tão longo.

As minhas irmãs, Nilza, Nilda e Neide, por serem as mulheres mais fortes que conheci e por cuidarem de mim, até hoje.

RESUMO

SANTOS, Priscila da Silva. **Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico**. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa desenvolveu-se com o intuito de analisar quais estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina voltada à formação inicial de professores de Português. Parte-se do pressuposto de que a divulgação do termo “língua materna” tem a ver com as discussões que, no Brasil, ganharam força a partir de 1970, ocasião na qual um conjunto de fatores (a democratização do acesso ao ensino, a inserção da Linguística no currículo dos cursos de Letras, o combate ao preconceito linguístico, as discussões sobre ensinar ou não gramática, dentre outros), colaborou para o questionamento da concepção monolítica de língua que teria imperado até então. A partir da análise de cinco programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa, oferecida aos alunos de licenciatura em Letras, numa universidade pública da região nordeste do Brasil, delimitou-se uma relação interdiscursiva entre três campos: Oficial, Acadêmico e Metodológico. Sendo assim, identificou-se como discurso antagonista àquele que versa sobre “língua materna” (LM), o discurso sobre o ensino da “língua portuguesa” (LP) e depreendeu-se, com base na Semântica Global proposta por Maingueneau, os semas que caracterizam esta oposição em cada um dos três campos. Deste modo, foram identificadas três estratégias enunciativas constituintes da (in)distinção LP/LM, presente nos programas: 1) a estratégia da unidade linguística, isto é, da construção de um discurso no qual a língua se apresenta como um patrimônio de todos, cabendo ao ensino potencializar este patrimônio caracterizando-o como passaporte para conhecimentos socialmente valorizados, conhecimentos universais, 2) a estratégia de reivindicação por um estatuto de disciplina pela Didática da Língua Portuguesa, na qual os conceitos de LP/LM, ao serem conjugados no campo Metodológico, constituem um outro objeto que não é nem uma nem outra língua, mas lança mão da relação interdiscursiva existente entre elas a fim de circunscrever métodos e proposições que respondam às necessidades do ensino e 3) a estratégia do mecanismo de circulação do conceito de LM, concebido no campo Acadêmico, como gerador de proposições ampliadoras da noção de norma linguística, em contraponto à LP, que gera proposições consolidadoras dos paradigmas de uma norma linguística tida como padrão. Sendo assim, no interior do campo Metodológico, se estabelece uma relação de aliança e de confronto aberto com o conceito de LM, na medida em que se pretende responder, ao menos discursivamente, às exigências do campo Oficial, às do campo Acadêmico e, também às exigências da democratização do saber somada ao respeito à diversidade linguística.

Palavras chave: Língua Materna, Língua Portuguesa, Formação de professores, Interdiscurso.

ABSTRACT

SANTOS, Priscila da Silva. **Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico.** (Mother Language: solidarity and confrontation in the Methodological field) 2014. 133p. Dissertation (Master's degree in Education). School of Education, São Paulo University São Paulo, USP, 2014.

This research was developed with the purpose of analysing which enunciative strategies constitute the (un)distinction between Portuguese Language (PL) and Mother Language (ML) on the programs of some courses focused on forming Portuguese teachers. We've started with the assumption that the publicization of the term "mother tongue" has to do with some debates that gained strength in Brazil at the 1970's, when a group of factors (like the democratization of the access to formal education, the inclusion of Linguistics on Language and Literature majors, the fight against linguistic prejudice, the debates about teaching or not grammar, among other things) helped to raise questions about some monolithical conceptions that had been common at that time regarding the portuguese language. From the analysis of five curriculum programs on Portuguese Teaching offered to undergraduate language students at a public university located at Brazil's northeast region, some interdiscursive relations were underlined in three specific fields: Oficial, Academic and Methodological. The speeches about teaching "Portuguese Language" (PL) were identified as opposed to the speeches about teaching portuguese as a "Mother Language" (ML) and it was possible to infer, according to the Global Semantic proposed by Maingueneau, the themes that characterized this opposition on each of the three mentioned fields. Thus, it was indentified three different enunciative strategies constituting the (un)distinction between PL/ML on the teaching courses programs: 1) the linguistical unifying strategy, i.e. , the construction of a conception in which the language appears as a common heritage, characterized as a passport to a socially valued and universal knowledge. In this scenario, enhancing this heritage would be credited as a teaching responsability , 2) the strategy of claiming a status of independent discipline to the portuguese teaching studies, in which the concepts of PL/ML, while organised in a methodological field, would constitute a new object that is neither any of the referred languages in particular, but instead a interdiscursive relationship between them focused on delimitating methods and propositions that would meet the teaching needs 3) the strategy involving the flow of the ML concept, conceived on the Academic field as an amplifying statement to the idea of linguistic standard, in contrast with PL as a generator of consolidated propositions about the linguistic patterns regarded as standard. Thus, within the Methodological field, it's established a relation of solidarity and confrontation with the concept of ML, as it has been searched, at least discursively, the requirements of the Oficial field, the Academic field, and also the requirements to the democratization and respect to the linguistic diversity.

Key-words: Mother Language, Portuguese Language, Teacher Forming, Interdiscourse

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

FD – Formação Discursiva

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MELP – Metodologia do Ensino de Português

P1 – Programa de Disciplina 1

P2 – Programa de Disciplina 2

P3 – Programa de Disciplina 3

P4 – Programa de Disciplina 4

P5 – Programa de Disciplina 5

PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1: ELIPSES INTERDISCURSIVAS, SEGUNDO MAINGUENEAU.	27
FIGURA 2: ELIPSES INTERDISCURSIVAS, SEGUNDO NOSSA PROPOSTA DE ANÁLISE.	27
FIGURA 3: QUESTÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS EM AVALIAÇÕES EXTERNAS.	85
QUADRO 1: LEIS E DOCUMENTOS FEDERAIS QUE NORMATIZAM O ENSINO DE PORTUGUÊS.	38
QUADRO 2: CONCEITOS PREDOMINANTES ADVINDOS DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS.	39
QUADRO 3: DA INTERFACE OFICIAL/ACADÊMICO	40
QUADRO 4: OS SEMAS DE LP E LM NO CAMPO OFICIAL	62
QUADRO 5: OS SEMAS DE LP E LM NO CAMPO ACADÊMICO	88
QUADRO 6: OS OBJETIVOS DE P1	95
QUADRO 7: OS CONTEÚDOS DE P1	98
QUADRO 8: OS OBJETIVOS DE P2	102
QUADRO 9: OS CONTEÚDOS DE P2	103
QUADRO 10: OS OBJETIVOS DE P3	106
QUADRO 11: OS CONTEÚDOS DO P 3	108
QUADRO 12: OS OBJETIVOS DE P4	111
QUADRO 13: OS CONTEÚDOS DE P4	113
QUADRO 14: OS OBJETIVOS DE P5	116
QUADRO 15: OS CONTEÚDOS DE P5	117
QUADRO 16: OS SEMAS DE LP E LM NO CAMPO METODOLÓGICO	122

SUMÁRIO

Memorial	13
INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	21
1.1 Da negação dos conceitos como acessórios	21
1.2 Por que Foucault e Maingueneau?	22
1.3 Formação discursiva e interdiscurso	26
1.4 Acontecimento discursivo e competência interdiscursiva	31
1.5 No espaço discursivo: a interincompreensão	33
1.6 Constituição do <i>corpus</i>	35
2. NO CAMPO DA IDENTIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA	41
2.1 Da língua que atravessou mares e se afogou em saliva <i>brasilis</i>	41
2.2 Românticos, modernos e o cânone literário escolar	44
2.3 Década de 70: a língua de chumbo	47
2.4 Década de 80: mãe da língua materna	49
2.5 Década de 90: reconhecimento do multilinguismo?	54
2.6 Nem portuguesa, nem materna: do ensino de língua ao ensino de linguagens	57
2.7 A construção de LP e LM no campo Oficial	60
3. NO CAMPO DAS ALTERIDADES: LÍNGUA MATERNA	63
3.1 A Linguística no curso de Letras	63
3.2 Sobre a circulação do conceito de LM no campo acadêmico	68
3.3 Década de 70: o gerativismo como legitimador do caráter científico da linguística	70

3.4 Década de 80: quando a língua “vareia” ou de quando colocamos o erro entre aspas	72
3.5 Década de 90: quando a língua materna sai de casa e encontra o letramento	78
3.6 Nem variação, nem texto: a gramática dos gêneros textuais	79
3.7 A construção de LP e LM no campo Acadêmico	87

4. NO CAMPO DO METODOLÓGICO: A DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

90

4.1 Contextualização do <i>corpus</i>	90
4.2 A ementa	93
4.3 Sobre P1	95
4.4 Sobre P2	102
4.5. Sobre P3	106
4.6 Sobre P4	111
4.7 Sobre P5	116
4.8 Da construção de LP/LM no campo metodológico	120

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

127

MEMORIAL

Talvez o ponto de partida desta caminhada tenha sido o meu contato, durante o curso de magistério, com autores como Luft, Cagliari, Ilari, dentre outros. A perspectiva metodológica adotada pelos professores de então parecia ratificar o caráter democratizante do ensino brasileiro na segunda metade da década de 1990.

No que se refere à alfabetização tive contato com o conceito de Letramento e com as teorias psicogenéticas da escrita desenvolvidas, a partir de Piaget, por Emília Ferreiro. Foi na disciplina “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” que minhas primeiras reflexões a propósito da língua enquanto objeto de ensino começaram a ganhar corpo, mas foi no exercício da docência no Ensino Fundamental I e II que tais reflexões ganharam alma.

Iniciei o exercício do magistério lecionando para crianças com dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa; nas aulas de recuperação paralela pude vivenciar os dissabores que habitam a relação teoria/prática e também me alimentar dos bons frutos nascidos desta relação. No primeiro ano que lecionei, participei do seguinte diálogo com um aluno de oito anos:

- Prô, cê tem medo de arma?
- Tenho, a arma é muito perigosa e pode matar as pessoas...
- Não prô, arma penada!

Daí por diante, meu interesse, a propósito de como se posiciona a escola diante da língua de um alunado cada vez mais diverso, só fez crescer. Sendo assim, no prosseguimento dos estudos, ao invés de optar por um curso de Pedagogia, como era mais comum àqueles que haviam feito magistério, acabei por me enveredar pelas Letras.

O bacharelado em Português/ Linguística viabilizou o reencontro com questões já lançadas nos anos do magistério e lançou ainda tantas outras. Mas foi, sobretudo, a Licenciatura que estreitou os laços entre a normalista e a linguista, dado que a esta altura eu já trabalhava com alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Durante a licenciatura em Linguística, tive a oportunidade de estagiar num curso de Pedagogia de uma instituição privada. As disciplinas nas quais o estágio foi realizado chamavam-se “Epistemologia da Língua Escrita” e “Didática do Ensino de Língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O suporte teórico explorado na primeira disciplina dizia

respeito à alfabetização e diferenciava-se muito pouco daquele com o qual eu havia tido contato no magistério. Já a segunda trabalhava diretamente com autores ligados à Linguística e Ensino, como Marcuschi, por exemplo.

A elaboração do relatório de estágio do curso de Metodologia do Ensino de Linguística II me proporcionou ricos momentos de reflexão que diziam respeito ao caráter um tanto quanto dogmático que a perspectiva psicogenética de alfabetização assumia na formação dos futuros professores, às contribuições que a Linguística poderia oferecer ao ensino e à inserção de tais contribuições na formação dos professores.

Ao final do estágio, fui convidada a lecionar na instituição. Movida pelas inquietações vivenciadas durante o estágio e também por aquelas trazidas pelas alunas do curso de Pedagogia é que me lancei ao universo da pesquisa em Linguagem e Educação. A proposta inicial do projeto de mestrado, àquela altura bem diferente do trabalho que hoje apresento, tinha intenções demasiado amplas. Eu tinha a pretensão de dar conta das contribuições da Linguística para a formação em Pedagogia e em Letras e também ir a campo para ver se, e como, tais contribuições reverberavam na prática docente, enfim, um trabalho que não poderia ser realizado seriamente em tão curto período de tempo.

Sendo assim, ajustes foram realizados no projeto inicial e minha inserção no projeto “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa” (PROCAD – NF/CAPES), foi fundamental para definir os contornos da pesquisa. Este projeto investiga as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem e vem sendo realizado com apoio do PROCAD, desde 2009, por pesquisadores da USP, UFMA e UERN.

Uma das necessidades que surgiu no decorrer do processo de investigação do projeto foi a da constituição de um banco de dados no qual estariam presentes programas de cursos, grades curriculares e projetos político pedagógicos de instituições públicas e privadas de todo o país que oferecessem formação nos cursos de Pedagogia e Letras. Infelizmente, os pesquisadores encontraram muitos obstáculos durante o processo de coleta de dados, visto que muitas instituições privadas não fornecem tais informações. Apesar disso, foi possível constituir um conjunto de materiais para análise, graças à colaboração de colegas, que de algum modo, possuíam vínculo com instituições de ensino superior e também graças às informações disponíveis nos sites de algumas destas instituições.

É justamente do material advindo deste banco de dados que se constitui o *corpus* de referência da presente pesquisa de mestrado. Minha intenção era encontrar no material uma instituição de ensino superior que disponibilizasse um conjunto de programas de uma mesma disciplina voltada à formação de professores de Língua Portuguesa, ministrada por diferentes professores nas quatro últimas décadas. Assim, eu pretendia investigar as possíveis reconfigurações sofridas pela disciplina em decorrência dos conhecimentos produzidos pela Linguística.

Não encontrei exatamente o que procurava, pois a grande maioria dos dados coletados situava-se na primeira década do século XXI. Além disso, grande parte dos programas era de instituições privadas que iniciaram ou expandiram suas atividades acadêmico-empresariais a partir da década de 1990. Entretanto, encontrei cinco programas da disciplina “Didática da Língua Portuguesa” que atendiam a quase todos os meus critérios de busca, salvo o recorte temporal, visto que os cursos aos quais se referiam os programas haviam sido ministrados entre 2008 e 2009.

Definido como objeto de análise um material que tratava da formação inicial de professores de Português e diante da necessidade de cursar as disciplinas, julguei pertinente estudar “Políticas de Educação Superior no Brasil pós LDB: Ampliação, Privatização, Democratização e Avaliação”, com a professora Gladys Barreyro. Neste curso tive contato com os mecanismos legais que legitimam políticas públicas para o ensino superior.

Durante a disciplina “Língua, Discurso e Metalinguagem”, ministrada pelo professor Valdir Barzotto, iniciei o trabalho de análise dos cinco programas da disciplina “Didática da Língua Portuguesa” que resultou num artigo intitulado “O preço da língua: a presença da Sociolinguística em programas de uma disciplina voltada à formação de professores de Língua Portuguesa”. Neste artigo, mobilizei conceitos de teor sociológico que foram discutidos durante o curso, tais como trabalho de linguagem e atividade, propostos por Rossi-Landi (1985), lucro de distinção, de Bourdieu (1996) e código *standing*, de Baudrillard (1989), a fim de investigar como os pares gramática normativa/variação linguística, metalinguagem/epilinguagem e língua portuguesa/ língua materna concorriam no interior dos programas de disciplinas. Ao término do curso, me pareceu interessante explorar este último par, dado que estes conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos no contexto do ensino.

O contato com o pensamento foucaultiano se deu na disciplina “Análise dos cursos finais de Michel Foucault I: A Hermenêutica do Sujeito”, ministrada pelo professor Júlio Groppa e também no grupo de estudos sob a orientação do professor Émerson de Pietri. Assim, a teoria do discurso delineada por Foucault veio ao encontro das minhas inquietações a respeito da constituição discursiva dos objetos “língua portuguesa” e “língua materna”.

Na disciplina “Filosofia da Linguagem e suas Concepções Epistemológicas na Educação”, ministrada pela professora Cristiane Gottschalk, conceitos formulados por Wittgenstein nas “Investigações Filosóficas” tais como jogos de linguagem e semelhança de família, me levaram a estabelecer relações entre o filósofo austríaco e Foucault, visto que ambos se preocupam com a *práxis* da linguagem. Enquanto cursava esta disciplina, cheguei a pensar que a comparação entre os dois autores poderia servir de aparato teórico para as minhas investigações sobre o emprego de “língua materna” e “língua portuguesa”; todavia, no grupo de estudos, outro autor estabelecia um diálogo mais aberto com Foucault: Dominique Maingueneau.

Fiz ainda a Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) com o propósito de acompanhar, como monitora, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, ministrada pelo meu orientador, Émerson de Pietri. O período de monitoria foi fundamental para estreitar os laços com o orientador, para vivenciar a formação inicial de professores de Português (não mais como aluna) e, sobretudo, para que a minha pergunta de pesquisa ganhasse contornos mais nítidos.

Assim, cheguei à pergunta: “Que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina de voltada à formação inicial de professores de Português? ”, e penso que pesquisar as possíveis respostas a esta questão me ajudará a adotar um posicionamento ético diante da língua dos alunos que ainda estão por vir.

INTRODUÇÃO

(...) se se quiser manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro a, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. (Michel Foucault)

É relativamente recente o emprego do termo “língua materna” no contexto do ensino de Português. Geralmente ele aparecia em oposição ao ensino de língua estrangeira, mas desde 1990 houve um aumento considerável no número de publicações nas quais o termo “língua materna” figura no título. Numa breve pesquisa pela *internet* pudemos computar mais de vinte títulos nos quais estava presente o termo “língua materna”. São obras relacionadas ao ensino de língua estrangeira, de matemática, de literatura, de gramática e, ainda, à sociolinguística, à alfabetização e à psicanálise.

Partimos do pressuposto de que a propagação deste termo tem a ver com as discussões que, no Brasil, ganharam força a partir de 1970, ocasião na qual um conjunto de fatores (a democratização do acesso ao ensino, a inserção da Linguística no currículo dos cursos de Letras, o combate ao preconceito linguístico, as discussões sobre ensinar ou não gramática, dentre outros), colaborou para que se colocasse em xeque a concepção monolítica de língua que teria imperado até então.

Diante disso é que surgiu a necessidade de investigar de que modo as discussões sobre o ensino de língua materna aparecem na formação inicial dos professores de Português. Para tanto, num primeiro momento, identificamos como discurso antagonista àquele que versa sobre “língua materna”, o discurso sobre o ensino da “língua portuguesa”.

Nossa hipótese é a de que Língua Portuguesa e Língua Materna são regidas por um princípio de interincompreensão que tem gerado, no âmbito das disciplinas de licenciatura voltadas à formação de professores de Português, uma concepção um tanto quanto difusa sobre o modo como se constitui o objeto de ensino destas disciplinas e, conseqüentemente, do Português enquanto disciplina escolar.

Deste modo, a pergunta que move nosso trabalho é: que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina voltada à formação de professores de Português? Esta pergunta foi formulada no

contexto do projeto de pesquisa “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa” (PROCAD –NF/CAPES), ao qual se filia esta pesquisa, e que pretende investigar as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem. As pesquisas vêm sendo desenvolvidas desde 2009 por um grupo de pesquisadores da USP, UFMA e UERN.

Durante a realização das pesquisas na FEUSP, os pesquisadores optaram por operar com duas equipes de trabalho. Uma parte do grupo, a equipe de diários, ficaria responsável por ir a campo coletar dados das aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa¹, para que estes dados fossem transcritos e analisados. A equipe dos programas seria aquela responsável por coletar e organizar, num banco de dados, as ementas, os programas de disciplinas, os projetos políticos pedagógicos, as grades curriculares e outros documentos institucionais que pudessem oferecer pistas a respeito de como estas disciplinas se configuram. Nosso trabalho se dedica à análise de alguns destes documentos.

Houve dificuldades na coleta de dados, pois a maioria das instituições de ensino superior não disponibilizam as informações sobre os cursos ministrados, o que nos impediu de ter em mãos um *corpus* tão variado quanto desejávamos. Todavia, encontramos cinco programas de uma mesma disciplina, “Didática da Língua Portuguesa”, ministrada por diferentes professores, entre 2008 e 2009, em quatro *campi* de uma universidade pública do nordeste do país.

Despertou nossa atenção a variação na seleção dos conteúdos e, sobretudo, o uso aparentemente (in)distinto de Língua Portuguesa e Língua Materna no interior dos programas. Ora, se um dos objetivos gerais do projeto de pesquisa no qual nosso trabalho está inserido era justamente propor uma discussão sobre a existência ou não de um *objeto* específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas estudadas, nos pareceu pertinente investigar se a Língua Portuguesa e a Língua Materna poderiam vir a constituir este objeto. Formar um professor de Língua Portuguesa é igual a formar um professor de Língua Materna?

Assim, faz-se imperativa, em nosso trabalho, uma discussão sobre o que vem a ser uma e outra concepção de língua. Sem dúvida, tal discussão é bastante ampla e traz em seu bojo questões como a da identidade linguística nacional e a da política linguística brasileira.

¹ Embora no grupo de pesquisa tenha se convencionado chamar MELP as disciplinas voltadas à formação de professores de Português, notamos, a partir da coleta de dados, que o nome da disciplina apresenta grande variação (Prática de Ensino, Didática do Português, Estágio Supervisionado, etc.)

Embora estas questões estejam aqui presentes, o centro de nossas considerações será a relação entre língua e ensino, é a esta relação que queremos fazer referência com o termo “metodológico” presente no título deste trabalho, ou seja, tentaremos encontrar pistas de como se dá a relação entre o discurso Oficial a respeito do ensino da língua, o discurso Acadêmico sobre como se aprende a língua e a formação daqueles que virão a ensiná-la no contexto da disciplina comumente chamada de Português. Assim, queremos deixar claro que o termo “metodológico”, nesta pesquisa, será entendido como a interface entre uma normatização Oficial do ensino de Português e a produção Acadêmico-científica que visa contribuir para este mesmo ensino.

Para tanto, no primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa. Neste capítulo intencionamos estabelecer um diálogo entre conceitos presentes em duas obras, *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault, obra publicada em 1969, e *Gênese dos discursos*, de Dominique Maingueneau, de 1984. Deste modo, esperamos justificar nossa inserção na discussão a respeito da Análise do Discurso que vem ganhando diversas facetas à medida que se expandem os objetos de análise.

Nossa escolha teórica se justifica dada a natureza do recorte efetuado sobre nosso objeto de análise. Os programas da disciplina “Didática da Língua Portuguesa”, voltada à formação de professores de Português, apontavam para um complexo feixe de relações a propósito da concepção de língua presente em cada um deles. Sendo assim, uma proposta de investigação na qual fosse possível colocar em relação vários campos discursivos, depreendendo regras do discurso concebido como acontecimento, nos pareceu bastante apropriada. Além disso, o diálogo que o autor da *Gênese* estabelece com Foucault se revelou fértil na medida em que o conceito de interincompreensão nos ampara no estabelecimento das regras de constituição da Língua Portuguesa e da Língua Materna no contexto da formação de professores.

Feita a fundamentação, trataremos, nos capítulos subsequentes, dos campos Oficial, Acadêmico e Metodológico, sendo que neste quarto e último capítulo nos dedicaremos à análise dos programas de disciplina. Vale ressaltar que esta divisão não é estanque visto que de acordo com a proposta teórico-metodológica deste trabalho, os três campos estabelecem entre si uma relação interdiscursiva.

No capítulo dois, faremos um histórico das políticas linguísticas educacionais brasileiras num período que se inicia na década de 1970 e se estende até os anos 2000. Este

percurso histórico será feito a partir da análise de documentos oficiais federais tais como leis, pareceres, resoluções e documentos normatizadores cujo objetivo seja dar diretrizes ao ensino de língua no país. Realizada a análise destes documentos, depreenderemos alguns semas que caracterizem a relação de interincompreensão entre língua portuguesa e língua materna no campo Oficial.

No capítulo três, que trata campo Acadêmico, discutiremos a relação polêmica existente entre a Filologia e a Linguística, relação esta que resultou na institucionalização desta última como disciplina autônoma no curso de Letras. Faremos também um percurso histórico-conceitual que compreenderá o período de 1970 a 2000; durante a construção deste percurso trataremos dos conceitos de competência, variação, letramento e gênero textual a fim de analisar de que modo tais conceitos impactaram o ensino de Português e legitimaram determinada concepção de língua.

Ainda no capítulo três, procederemos do mesmo modo procedemos no campo Oficial, isto é, tentaremos depreender, no campo Acadêmico os semas que caracterizam “Língua Portuguesa” e “Língua Materna” em conceitos que ofereçam propostas para o ensino baseadas nos conhecimentos produzidos pelos Estudos Linguísticos.

No quarto e último capítulo, que tratará do campo Metodológico, depreenderemos o(s) princípio(s) de interincompreensão que regem a relação Língua Portuguesa/Língua Materna e que podem ou não caracterizar a Metodologia do Ensino de Português como uma disciplina. Esclareceremos também como o sistema de restrições construído nos campos Oficial e Acadêmico se faz presente, ou melhor, constitui aquilo que chamaremos de *corpus* de referência, ou seja, os programas de disciplinas, ou ainda, o campo Metodológico.

Assim esperamos encontrar respostas a nossa pergunta de pesquisa e trazer contribuições para entender o modo como se configura(m) o(s) objeto(s) de ensino das disciplinas voltadas à formação de professores de Português.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.1 Da negação dos conceitos como acessórios

“Que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina de voltada à formação inicial de professores de Português?” A expressão “estratégias enunciativas” presente em nossa pergunta de pesquisa pode, de saída, remeter o leitor ao universo da Análise do Discurso. Deste modo, não lhe pareceria estranho se iniciássemos o presente capítulo com o clássico enunciado: “neste trabalho serão mobilizados conceitos da Análise do Discurso de linha francesa”.

De fato, utilizar tal enunciado foi nosso primeiro impulso, entretanto, o impulso foi freado pela indagação: por que o faríamos? Para mostrar que pertencemos à comunidade discursiva da Análise do Discurso (AD) e desfrutarmos da mesma autoridade dos enunciadores por ela legitimados? Para enumerarmos uma série de conceitos que serão esquecidos ao longo da análise? Ou ainda, para aprisionar, a qualquer custo, os dados aos conceitos enumerados?

Gostaríamos de responder negativamente às três últimas questões e, embora o lugar de onde falamos, a Educação, seja considerado por muitos pesquisadores das Ciências Humanas e das mais diversas áreas, o campo no qual se depositam ou se aplicam os conhecimentos produzidos por quem, “de fato”, faz Ciência; esperamos que nossa pesquisa seja um sinal de recusa a esta linha de raciocínio.

Deste modo, a presença da AD em nosso trabalho justifica-se pelo fato de que pretendemos problematizar a relação que a Linguística vem estabelecendo, nas quatro últimas décadas, com o ensino de Português principalmente a partir das contribuições da Sociolinguística. Para tanto, julgamos necessário: 1) depreender as regras de constituição dos discursos da Linguística sobre o ensino, 2) circunscrever o universo de circulação desses discursos e 3) descrever a relação ensino/estudos linguísticos.

A fim de viabilizarmos a depreensão das regras constitutivas dos discursos da Linguística sobre o ensino é que se faz necessária a noção de acontecimento discursivo propostas por Foucault. Já a circunscrição do universo de circulação desses discursos terá

como base a Semântica Global proposta por Maingueneau e, por último, mas não menos importante, o conceito de polêmica como mecanismo de interincompreensão entre os discursos, também definido por Maingueneau, será fundamental para o desenvolvimento de nossa análise.

Enfim, a tentativa de nos inserirmos no que a AD venha a ser, e, mais, de estabelecermos uma relação orgânica entre o aparato teórico e o objeto de nossa análise se deve à crença na possibilidade de que teoria e objeto se retroconstituam ao longo deste trabalho. Então, lancemo-nos à aventura!

1.2 Por que Foucault e Maingueneau?

A partir da observação dos programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa, notamos que os termos “Língua Portuguesa” e “Língua Materna”² eram usados (in)distintivamente. Partindo do pressuposto de que dois termos considerados sinônimos não são mutuamente substituíveis no interior de qualquer contexto, pareceu-nos pertinente investigar esta parcial identidade de sentido.

Segundo Lopes (1977), a inexistência de sinônimos perfeitos no interior de uma mesma língua – e entre línguas diferentes – é consequência do caráter estrutural dos signos, na medida em que o sentido se estabelece na relação; e também da oscilação no grau de previsibilidade das informações envolvidas nas práticas linguísticas, dado que nenhuma informação é totalmente imprevisível nem absolutamente previsível.

Embora Lopes se filie à Linguística Estrutural, o caráter relacional intrínseco à constituição do sentido parece ainda estar presente quando tratamos de teorias do discurso que se afastam do estruturalismo e de categorias típicas do marxismo como a ideologia, por exemplo. Pensamos que o caráter relacional intrínseco à constituição do sentido está na base de conceitos formulados por Foucault e Maingueneau, porém agora não se trata de signos, mas de discursos e de interdiscursos.

Com o propósito de desenvolvermos esta ideia estabeleceremos um diálogo entre conceitos presentes nas obras *Arqueologia do Saber* e *Gênese dos Discursos*. Partimos da

² Doravante LP e LM.

hipótese de que existe uma relação de contiguidade entre estas obras e também apostamos que tal relação contribui para a configuração de mais um instrumental para a Análise do Discurso. Isto porque defendemos a ideia de que Maingueneau materializa, através do que ele chama de semântica global, o sistema de dispersão proposto por Foucault. Vejamos de que modo isto acontece.

A noção de estrutura, formulada a partir das leituras do “sistema linguístico” de Saussure, seria difundida na França, via Jakobson e Lévi-Strauss, no início dos anos de 1950. A incorporação de conceitos saussurianos se deu, primeiramente, no âmbito da Sociologia e da Antropologia, para só depois alcançar a Linguística, isto porque os estudos de Filologia e Gramática gozavam de maior prestígio nas universidades francesas da época. Nos anos de 1960, a divulgação de trabalhos de grandes nomes como Martinet, Greimas, Barthes, Merleau-Ponty e Lacan vai consolidar a Linguística como referência para se pensar as Ciências Humanas.

Desse modo, o estruturalismo se configurou de maneira bastante diversa em diferentes áreas de investigação científica, dado que, segundo Garvin (1963 *apud* Gregolin, 2004, p.24) ele é um ponto de vista epistemológico que:

“procura integrar os fatos num feixe de relações que ponha em evidência sua inequivocidade dentro de uma superordenação e de uma ordenação. Numa palavra, a estrutura global é mais do que a sùmula mecânica das propriedades de seus componentes, pois determina propriedades novas”.

O estruturalismo foi criticado pelos adeptos da fenomenologia sartreana e também por aqueles que leram Marx à luz de Althusser. Os primeiros argumentavam que o ponto de vista estruturalista abolia o tempo e o sujeito, já os segundos, diziam que era demasiado teoricista. No que se refere ao campo Linguístico propriamente dito, a dicotomia língua/ fala proposta por Saussure é posta em xeque por autores como Pêcheux que propõe uma historicização das estruturas. Assim, Saussure, Freud e Marx irão compor a tríade pêcheutiana a partir da qual serão repensados os conceitos de Língua, Sujeito e História. Destes novos conceitos se constituirá o “discurso” enquanto objeto de análise, lembrando que entre o final da década de 1960 e o início da década de 70, a AD se ocupará, prioritariamente, do discurso político.

Foucault, por sua vez, substituirá o primeiro elemento da tríade de Pêcheux – Saussure – por Nietzsche, e se concentrará em problemáticas relativas à História e à Filosofia ³. Apesar

³ Sabemos que Foucault tratou de inúmeras temáticas, há inclusive classificações que, geralmente, costumam dividir sua obra em três fases. Por vezes, tais classificações seguem critérios metodológicos (arqueologia,

de se afastar de Saussure, ao pensar o conceito de história subjacente ao estruturalismo, ou seja, ao enxergar nas teses estruturalistas a possibilidade de constituição de uma história na qual se pudesse dar forma ao estudo das mudanças, das lacunas, enfim, dos acontecimentos, Foucault rompe com a ideia de continuidade e acaba por delinear uma teoria do discurso.

Ao tomar o enunciado como manifestação de um saber que pode ser aceito, repetido e transmitido, o autor da *Arqueologia do Saber* estabelece um jogo de relações entre enunciados no qual é preciso criar regras para definir, antes de qualquer coisa, um campo de possibilidades constituído pela organização dos conceitos, pelos modos de reagrupamento dos objetos e pelos tipos de enunciação. Tais elementos formarão temas e teorias relativamente coesos e estáveis que serão chamados de *estratégias*. Assim, ao descrevermos o campo de possibilidades estratégicas, estaríamos descrevendo um *sistema de dispersão*. Como afirma o próprio autor:

“No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas, as temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção que se trata de uma *formação discursiva*. (...) Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são as condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2010, p.43).

Na pergunta que move nossa pesquisa ocorre a apropriação da acepção de estratégia proposta por Foucault, na medida em que acreditamos que os temas LP e LM são relativamente estáveis num discurso sobre Educação formado por uma constelação discursiva⁴, na qual, a nosso ver, pelo menos três outras estrelas compõem a figura da língua, a saber: a Oficial, a Acadêmica e a Metodológica.

Desse modo, a metodologia arqueológica de Foucault nos servirá de inspiração no sentido de que tentaremos descrever, ao longo deste trabalho, o sistema de dispersão que rege o campo dos enunciados nos quais os conceitos de LP e LM circulam. Para tanto, é preciso

genealogia e ética), cronológicos ou ontológicos, como a classificação proposta por Morey (1991 *apud* Veiga-Neto, 2007). Segundo este último critério, as três fases seriam: Ser-saber (de conhecimento) Ser-poder (de ação) e Ser-consigo (constituídos pela moral). Em nossa abordagem não nos ateremos às classificações, mas serão fundamentais, além da *Arqueologia do Saber* (1969), *As Palavras e as Coisas*, de 1966, e *A ordem do discurso* (1970).

⁴ Ao tratar da formação das estratégias, Foucault (2010) indica alguns caminhos para que estas sejam descritas e aponta que é preciso estudar a “*economia da constelação discursiva*” (p.74) a qual pertence o discurso tomado como objeto de investigação.

compreender, dentre outras coisas, as formas de coexistência de conceitos e uma dessas formas encontra-se no *campo da concomitância* constituído por:

“enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discursos totalmente diversos, mas atuam entre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos algumas proposições que são afirmadas.” (FOUCAULT, 2010, p.64).

Podemos dizer que nossa pesquisa tratará a presença simultânea de LP e LM nos programas de disciplinas analisados como um *acontecimento discursivo* digno de ser descrito no “jogo de sua instância”; esta expressão é foucaultiana diz respeito ao caráter dinâmico que se apresenta em cada uma das instâncias discursivas. Cabe aqui fazermos um breve esclarecimento a propósito do termo instância: no sentido em que foi empregado por Foucault estamos inclinados a pensar o termo como qualidade do que é instantâneo, ou seja, como peças que num determinado momento se juntam e figuram um dado acontecimento discursivo, desse modo tal conceito estaria mais ligado a uma noção de tempo. Sabemos que Pêcheux tratou da “instância de enunciação”, como local de formação de um discurso, neste caso “instância” estaria mais estreitamente ligada a uma noção de espaço.

Certamente consideraremos tempo e espaço com o objetivo de apreender que contingências colaboraram para que a concomitância LP/LM configure o modo como atualmente falamos de língua no âmbito da formação de professores de Português. Em outras palavras, trataremos de enunciados relativos à LP e LM considerando sua irrupção de acontecimento, a fim de compreendermos as condições que possibilitaram seu aparecimento num dado momento histórico. Para tanto, deixaremos de lado o termo “instância” para analisarmos o acontecimento discursivo LP/LM na interrelação dos campos Oficial, Acadêmico e Metodológico.

O conceito de campo, o tomamos emprestado de Maingueneau, pois como já foi dito anteriormente, estabeleceremos um diálogo entre as propostas de Foucault e Maingueneau, a partir de alguns conceitos de ambos os autores. A seguir, explicitaremos o primeiro par de conceitos cuja mobilização parece eficaz para a nossa proposta de análise.

1.3 Formação Discursiva e Interdiscurso

Ao explorar as relações entre saberes e poderes na sociedade ocidental, Foucault coloca o discurso em movimento e se propõe a descrever as práticas discursivas⁵ compreendendo a linguagem como constitutiva do pensamento e do sentido que damos ao mundo. Este movimento se delinea a partir da descrição do jogo de relações entre enunciados no qual é possível identificar um *sistema de dispersão* e definir uma regularidade a fim de circunscrever uma dada formação discursiva. Logo, “a formação discursiva constitui grupos de enunciados, isto é, um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados” (GREGOLIN, 2010, p.90).

Maingueneau, por sua vez, ao propor que o *interdiscurso*⁶ precede o discurso, reformula o conceito de formação discursiva⁷. Isto porque, partindo da hipótese foucaultiana de que podemos definir um conjunto de condições de existência para um número limitado de enunciados, Maingueneau entende por discurso “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008, p.15).

O interdiscurso seria, para Maingueneau, composto por três elementos distintos: o *universo discursivo* (conjunto de formações discursivas diversas que interagem numa dada conjuntura), *campo discursivo* (conjunto de formações discursivas concorrentes que se

⁵ Nas palavras do autor, as relações discursivas “estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois a imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, de outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. (...) descobrimos, assim, não uma configuração ou forma, mas um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade”. (FOUCAULT, 2010, p.51)

⁶ O interdiscurso, como se sabe, já havia sido definido por Pêcheux (1975) como conjunto estruturado das formações discursivas, mas tais formações diferentemente das propostas de Foucault e Maingueneau estariam identificadas às ideologias. É verdade que mais tarde, no final da década de 1970, Pêcheux redefiniria formação discursiva levando em consideração o conceito de acontecimento proposto por Foucault, visto que ela deixará de ser concebida como espaço estrutural fechado pelas amarras da ideologia para ser concebida como “constitutivamente ‘invadida’ por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de ‘pré-construídos’ e de ‘discursos transversos’)” (PÊCHEUX, 1983, p.297).

delimitam reciprocamente numa determinada formação discursiva) e *espaço discursivo* (subconjuntos de formações discursivas postas em relação pelo analista), conforme mostra a figura abaixo:



Figura 1: Elipses interdiscursivas, segundo Maingueneau.

A partir da observação do nosso *corpus* de referência – os programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa – surgiu a necessidade de fazermos escolhas no sentido de delimitar quais FD(s) seriam postas em relação a fim de realizarmos a análise. Num primeiro momento, apoiados no conceito de interdiscurso de Maingueneau, recortamos o universo, o campo e o espaço discursivo do nosso trabalho da seguinte maneira:

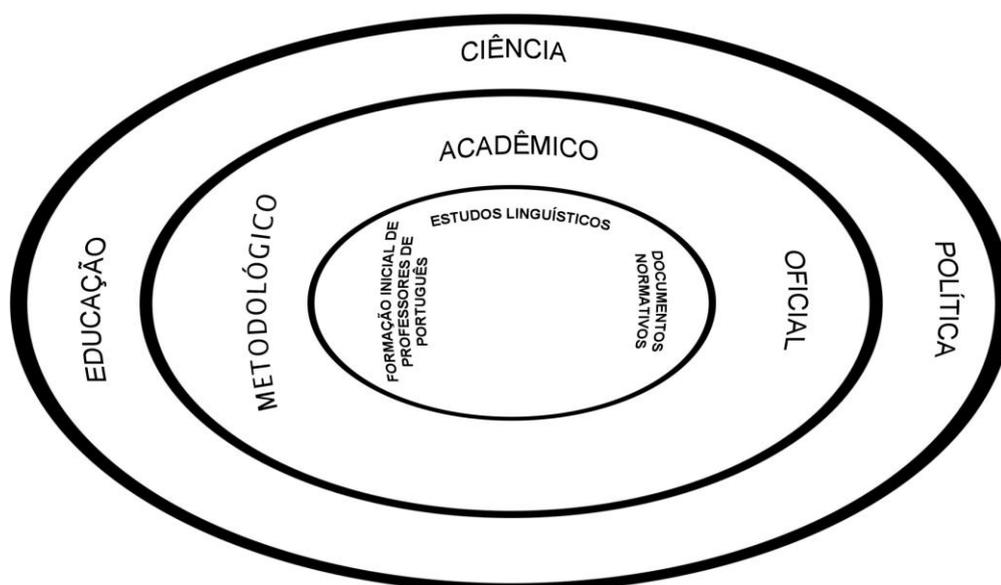


Figura 2: Elipses interdiscursivas, segundo nossa proposta de análise.

No que se refere ao universo discursivo, é fundamental esclarecer que Maingueneau define uma extensão máxima, um horizonte para que o analista vislumbre o campo e o espaço discursivo. Este esclarecimento serve para evidenciar o caráter absolutamente arbitrário dos elementos que compõem nosso universo discursivo.

Cabe ainda esclarecermos em que acepção encararemos os elementos contidos no universo discursivo. Para os conceitos de educação e política, nos apoiaremos em Hannah Arendt, mais especificamente em duas obras: “Entre o passado e o futuro” (1961) e “A promessa da política” (2009).

Primeiramente tratemos da Educação. Ao discutir a crise na educação nos Estados Unidos, Arendt aponta para dois polos que correspondem de algum modo, ao passado e ao futuro: o mundo e a criança. Segundo a autora “a essência da educação é natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2005, p.223) e, embora desde Rousseau, a educação tenha se tornado um instrumento da política, a autora defende que ela não pode desempenhar nenhum papel na política, dado que na esfera política lida-se com aqueles que já estão educados. Sendo assim, preparar uma geração para um mundo novo significa arrancar desta geração a oportunidade face ao novo, dado que cabe a ela, e não a nós, a construção da novidade. Em outras palavras, para Arendt, o papel da educação está estreitamente ligado à autoridade e à tradição⁸.

Contudo, continua a autora, o mundo moderno não é estruturado pela autoridade nem mantido pela tradição, daí o papel preponderante da escola de introduzir a criança ao mundo, uma vez que a escola não é o mundo nem deve fingir sê-lo. Ela é a instituição que interpõe o domínio privado do lar à vida pública da coletividade a fim de tornar possível a transição da família para esferas sociais mais amplas.

Adotar a concepção de educação proposta por Arendt nos parece produtivo, dado que nossa pesquisa toma como objeto justamente um dos elementos constitutivos da identidade da criança e que é objeto de ensino e ao mesmo tempo fonte de conflitos no âmbito escolar ou na transição família/mundo: a língua.

⁸ Arendt aponta três pressupostos básicos que sustentam a crise na educação: i. a autonomização de um mundo da criança no qual é possível permitir que elas governem e que emancipa a criança da autoridade do adulto para sujeitá-la à tirania da maioria, ii. a preponderância da Psicologia moderna e do Pragmatismo que transformou a Pedagogia numa ciência generalista direcionando a formação do professor para o ensino e não para o domínio de qualquer assunto particular e, iii. a substituição do aprendizado pelo fazer e, conseqüentemente, do ensino de conhecimentos pela inculcação de habilidades. (Arendt, 2005, pp. 229-233).

Quanto ao conceito de política, seguimos apoiados em Arendt, partindo do pressuposto de que “a política se baseia no fato da pluralidade humana” (ARENDR, 2009, p.144) e aqui, mais uma vez, o pensamento da autora nos parece produtivo à pesquisa porque lidaremos justamente com uma dimensão da política que trata de contornar um dos aspectos da pluralidade humana: a diversidade linguística. Com isto queremos dizer que entenderemos como política as ações realizadas pelo Estado a fim de salvaguardar a pluralidade dos indivíduos. Paradoxalmente, como veremos mais adiante, exploraremos o universo da política via oficialidade legal, ou seja, embora a política se baseie na pluralidade humana e ao Estado caiba, dentre outras coisa, salvaguardar esta pluralidade, isto se faz no interior de um aparato burocrático-governamental cujo mecanismo traz em si algo de violento e homegeinizador: a lei.

A respeito da ciência tomaremos como base as ideias discutidas por Pêcheux (1988) segundo as quais:

“(...) o momento histórico do corte que inaugura uma ciência dada é acompanhado necessariamente de um questionamento da forma-sujeito e da evidencia do sentido que nela se acha incluída (...) os conceitos de uma ciência enquanto tais não possuem, a rigor, *um sentido*, mas uma função em um processo.” (PÊCHEUX, 1988, p.193)

A noção de ciência discutida por Pêcheux nos parece pertinente ao nosso trabalho, na medida em que, como se poderá observar no capítulo três, delinearemos um percurso histórico-conceitual no qual Filologia e Linguística reivindicam para si o estatuto de ciência. Deste modo, procuraremos explicitar a função que determinados conceitos advindos dos estudos linguísticos ocupam no terreno do ensino.

Feitos os esclarecimentos a respeito do universo, podemos agora partir para o campo discursivo. Primeiramente, no capítulo dois, trataremos do campo Oficial que será entendido como ponto normativo de intersecção entre os conhecimentos produzidos na academia e o fazer metodológico no âmbito da formação de professores. Em seguida, trataremos do campo Acadêmico, que será entendido como ponto de referência para a produção e divulgação de conhecimentos científicos advindos dos estudos linguísticos cujos conceitos tenham, de algum modo influenciado o ensino de Português. Por fim, o campo Metodológico será entendido como a interface entre uma normatização Oficial do ensino de Português e a produção Acadêmico-científica que visa contribuir para este mesmo ensino.

Lembre-mos de que é no campo discursivo que se constitui o interdiscurso, portanto, a estreita relação entre os elementos do campo é imprescindível ao nosso procedimento de análise. No espaço discursivo, aquilo que chamamos de formação de professores refere-se especificamente à formação inicial de professores de Português, ou melhor, à descrição de nosso *corpus* de referência, de nosso material de análise propriamente dito – os programas da disciplina “Didática da Língua Portuguesa”. Foi a partir da observação deste *corpus* que os três outros elementos que constituem nosso campo discursivo (Oficial e Acadêmico), revelaram-se pertinentes.

Isto porque, em primeiro lugar, a marcante presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais como tópico de conteúdo, bibliografia de base e até mesmo como modelo para a organização dos conteúdos a serem abordados na disciplina, nos levou a questionar se um curso de licenciatura, ao exercer o papel de divulgador dos documentos oficiais, não estaria comprometendo a formação dos futuros professores, na medida em que o discurso oficial assumiria um caráter doutrinário, por assim dizer. A partir disso, fomos instigados a fazer uma retrospectiva histórica, conforme veremos no capítulo dois, cujo fio condutor são leis, pareceres, diretrizes e resoluções que normatizaram o ensino de Português nas quatro últimas décadas.

Em segundo lugar, a abundância de conceitos advindos da Linguística presentes nos programas de disciplinas nos incitou a tentar reconstituir o caminho que pode levar ao hibridismo teórico característico dos programas de disciplinas. É importante esclarecer que, nesta pesquisa, entendemos por Estudos Linguísticos os conhecimentos que se opõem aos saberes tradicionais a respeito do ensino de língua, os conhecimentos produzidos pela Linguística acionados para tratar da educação e também os conhecimentos que abordam, diretamente, a linguagem e a educação, ou melhor, que reivindicam o ensino de Português como terreno de atuação.

Contudo, este primeiro recorte revelou-se insuficiente, pois, do modo como está representado, parece que os elementos presentes no universo, campo e espaço discursivo estão isolados cada um em suas respectivas órbitas. Além disso, tal representação dá margem para que pensemos numa relação direta, de causa e consequência, entre Ciência, Academia e Estudos Linguísticos, por exemplo. Para superarmos tal dificuldade, seria preciso colocar as elipses em movimento de modo que a cada alinhamento, um novo acontecimento discursivo emergisse e também seria preciso criar fissuras nas elipses a fim de que os elementos

invadissem as órbitas alheias. Esperamos superar esta insuficiência nas Considerações Finais deste trabalho, lá depois de deprendermos os semas que caracterizam LP e LM em cada um dos campos, os colocaremos em relação a fim de encontrarmos possíveis respostas a nossa pergunta de pesquisa: Que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina de voltada à formação inicial de professores de Português?

Até agora, temos chamado os programas de disciplinas de *corpus* de referência porque foi a partir deles que recortamos os demais documentos componentes do *corpus* presente no espaço discursivo. Queremos deixar claro também que embora tenhamos organizado os próximos capítulos de acordo com os campos (Oficial, Acadêmico e Metodológico), em momento algum será possível analisá-los isoladamente, dado que a análise se constrói ao longo de todos os capítulos e, além do mais, como já dissemos, trata-se de uma relação interdiscursiva.

Deste modo, para que levássemos adiante a discussão sobre o uso (in)distinto de LP e LM nos programas de disciplinas, seria preciso problematizar tal (in)distinção no interior de cada um dos campos. Por este motivo é que, no espaço discursivo, lançaremos mão de documentos oficiais normativos e de conceitos advindos dos estudos linguísticos que, de algum modo, influenciaram o ensino de Português. Tudo isso para fecharmos o ciclo cujo ponto de partida e chegada será a análise dos programas de disciplina.

Entretanto, selecionar e por em relação estes subconjuntos de FD(s) ainda não era o bastante. Seria necessário também prosseguir na sistematização da análise, para tanto é que discutiremos, a seguir, mais um par de conceitos, sendo um de Foucault e outro de Maingueneau.

1.4 Acontecimento discursivo e competência interdiscursiva

Um dos conceitos fundamentais ao procedimento arqueológico é o de acontecimento discursivo. Ao sugerir àquele que se propõe a descrever determinado discurso a delimitação de um conjunto finito de enunciados singulares no qual se leve em conta as irrupções

históricas, Foucault evidencia a importância das lacunas e discontinuidades, sem com isso negar a existência de um *a priori* histórico que deve ser levado em consideração.

Quando Maingueneau define competência discursiva como um sistema de restrições que governa determinados conjuntos de discurso, ele se aproxima, a nosso ver, da concepção de acontecimento discursivo de Foucault, pois em ambas as concepções busca-se responder como se tornou possível que determinado enunciado surgisse, e não outro em seu lugar.

A reelaboração do conceito de competência feita por Maingueneau nos permite pensar tal conceito não somente na análise da língua, mas do discurso. Por não encarar a competência como a-histórica, nem como pura descrição, Maingueneau articula discurso/sujeito/produção/interpretação e aproxima a relação competência/performance de um sistema de restrições que rege as possibilidades de um dado discurso. Além disso, esta concepção de competência atenua o assujeitamento, uma vez que, apesar de atrelado a determinada prática discursiva, o sujeito também opera sobre o sistema de restrições semânticas ao selecionar os traços que lhe interessam no discurso antagonista. É justamente neste sistema de restrições que reside o conceito de *competência*, não mais apenas discursiva e sim *interdiscursiva*, dado que ela é entendida como a capacidade de perceber o espaço discursivo do Outro e de interpretar os enunciados deste mesmo Outro a partir de seu próprio sistema de restrições.

Ora, assim como os acontecimentos discursivos, a competência interdiscursiva também obedece a uma dada combinação de regras que nos permite descrever como se constituíram e cristalizaram certos objetos de nossa cultura. Tal descrição se refere às práticas discursivas definidas por Foucault como o feixe de relações efetuadas para constituir os objetos a respeito dos quais se fala, e por Maingueneau como a imbricação discurso/instituição.

As regras serão formuladas, em Maingueneau, a partir daquilo que ele chamará de Semântica Global, ou seja, da integração da ordem do enunciado à ordem da enunciação. Desse modo, a FD será encarada como a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico. Esperamos, ao longo deste trabalho, constituir um núcleo semântico de duas formações discursivas – LP e LM –, pois acreditamos que elas sejam regidas por um princípio de interincompreensão que tem gerado, no âmbito das disciplinas de licenciatura voltadas à formação de professores de Português, uma concepção um tanto quanto difusa

sobre o modo como se configura o objeto de ensino destas disciplinas e, conseqüentemente, do Português enquanto disciplina escolar.

1.5 No espaço discursivo: a interincompreensão

Chegamos ao terreno que mais nos interessa, pois, embora os próximos capítulos tratem dos campos discursivos – Oficial, Acadêmico e Metodológico –, é, em especial, do espaço que estaremos tratando, como se poderá ver na descrição do *corpus*, na seção a seguir.

No espaço discursivo é que se tece a rede de interação semântica, num processo que Maingueneau vai chamar de interincompreensão. Tal processo consiste em enunciar de acordo com as regras de sua própria FD e, ao mesmo tempo, não compreender o sentido do enunciado do Outro. Cada FD tem uma maneira própria de interpretar o seu Outro, de modo que acaba por se estabelecer uma relação polêmica na qual a manutenção da identidade depende da definição, *a priori*, das figuras que o Outro pode assumir.

Instaura-se assim um movimento de desentendimento recíproco no qual um discurso-agente (tradutor +) interage com um discurso-paciente (traduzido -) estabelecendo uma relação sempre baseada na construção do simulacro do discurso antagonista. No entanto, para que esta relação polêmica de interincompreensão ocorra é necessário que haja, entre os discursos antagonísticos, a partilha de pressupostos, de um código que os transcenda, de uma ficção que sustente a polêmica⁹.

Nossa hipótese é de que LP e LM estabelecem entre si uma relação de interincompreensão. Com isto queremos dizer que estamos dispostos a: 1) identificar quais são os eixos primitivos semânticos de LP e LM presentes em cada um dos campos a serem descritos (Oficial, Acadêmico e Metodológico), 2) depreender o conjunto de semas reivindicados (positivos) e o conjunto de semas rejeitados (negativos) por LP e LM, em cada um dos campos, 3) obter novos semas a partir de operações cujos critérios serão definidos ao

⁹ Maingueneau utiliza também a expressão “conjunto ideológico comum” e, embora o próprio autor coloque o termo entre aspas, julgamos um contrassenso utilizá-lo devido à ênfase dada pelo autor ao distanciamento que seu posicionamento teórico mantém em relação às concepções de ideologia presentes na AD. Aliás, numa das críticas feitas a Foucault, Maingueneau afirma que os objetos descritos na *Arqueologia do Saber* (Gramática, Biologia e Política) se identificam às ideologias. Não partilhamos desta opinião, pois conforme aponta Gregolin (2004), a ausência, na obra de Foucault, de categorias clássicas do marxismo como a ideologia, por exemplo, ensejou, entre 1975 e 1979, uma série de críticas feitas por Pêcheux ao pensamento foucaultiano.

longo da análise e 4) combinar e operar com os semas dos diferentes campos, a fim de localizar as estratégias enunciativas que constituem a (in)distinção entre LP e LM nos programas de uma disciplina de voltada à formação inicial de professores de Português.

As três primeiras etapas do procedimento acima descrito em nada se diferenciam daquelas feitas por Maingueneau ao analisar a relação de interincompreensão entre dois discursos religiosos (jansenista e humanista devoto). Todavia, a quarta e última etapa tem a pretensão de se afastar do modelo do universo, campo e espaço discursivo. Em outras palavras, veremos se é possível opor, por exemplo, um sema que caracterize LP, no campo Oficial, a outro que caracterize LM no campo Acadêmico. Desse modo, esperamos minimizar as dificuldades impostas pelo recorte de análise explicitado na figura 2 da página 18, ou seja, esperamos viabilizar as fissuras e colocar em movimento as órbitas para que vislumbremos o maior número de facetas possível do acontecimento discursivo no qual se inscrevem LP e LM.

Acreditamos que esta operação seja factível se levarmos em consideração a partilha de pressupostos existente entre os discursos antagônicos (o que faz com que eles não sejam tão antagônicos assim), a diluição das fronteiras entre universo, campo e espaço discursivos e também entre os campos Oficial, Acadêmico e Metodológico.

Portanto, nos capítulos a seguir tentaremos depreender as regras semânticas que regem esta relação de interincompreensão entre LP e LM, nos campos Oficial, Acadêmico e Metodológico. A ideia é que, depois de realizar a análise de textos e conceitos pertencentes, predominantemente, a cada um destes campos, seja possível estabelecer alguns traços semânticos sobre os quais possamos operar nos programas de disciplinas. Deste modo, após depreender os semas atribuídos à LP e LM, através da descrição de documentos circunscritos no espaço discursivo, daremos início a um jogo de combinações de traços semânticos.

É importante chamar a atenção para o fato de que em nosso procedimento metodológico tomamos a liberdade de estabelecer uma gradação de conceitos que vai da descrição de acontecimentos discursivos, inspirada na arqueologia foucaultiana, à exploração sistemática de um núcleo semântico, baseada na Semântica Global. Apesar de sabermos que Foucault trata das coisas ditas considerando raros os enunciados, enquanto Maingueneau opera com o que pode ser dito considerando raros os sistemas de restrição que regem os enunciados, a aproximação entre *Arqueologia* e *Gênese* se deve ao fato de que, não por acaso, estas obras de títulos falaciosamente fundadores rompem com a ideia de origem. A primeira

por buscar o “emaranhado de fatos discursivos anteriores a um acontecimento que, ao mesmo tempo, o explicam e o determinam” (GREGOLIN, 2004, p.77); a segunda, por sua vez, por entender que o novo discurso já está inscrito no universo semântico do discurso adversário.

Após termos explicitado o aparato teórico-metodológico do qual lançaremos mão, pensamos que é chegado o momento de fazer uma descrição detalhada dos elementos que constituirão o *corpus*.

1.6 Constituição do *corpus*

No que se refere ao campo Oficial, que será explorado no capítulo 2, optamos por trabalhar com documentos normativos federais publicados entre os anos de 1971 e 2000 a fim de delinear um percurso histórico a propósito das concepções de LP e LM em nível nacional. O marco inicial de nosso recorte temporal se deve ao fato de que, apesar do processo de democratização do ensino ter ocorrido nos anos de 1960 e da Linguística ter começado a fazer parte do currículo dos cursos de Letras em 1963, foi a partir dos anos 70 que a divulgação desta ciência começou a ganhar força no campo do ensino.

Sendo assim, o primeiro documento a ser descrito neste percurso histórico é a LDB 5692/71, bem como a Resolução nº 8 do extinto CNE (Conselho Nacional de Educação), também de 1971, que fixa o núcleo comum do currículo do ensino de 1º e 2º graus e define seus objetivos.

No que concerne à década de 1980, por alterar dispositivos da LDB 5692/71, trataremos da Lei 7044/82. Já a Resolução nº 6/86 exerce a mesma função que a Resolução nº8/71, ou seja, ambas fixam um currículo. Também nos servirão de objeto de análise as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como o Decreto 991.372 que institui a Comissão Nacional para o estabelecimento de tais diretrizes. Julgamos este documento representativo, pois a partir dele é possível investigar as tensões na delimitação das fronteiras entre o Oficial e o Acadêmico e também, no interior do próprio Acadêmico, as tensões entre concepções mais ou menos tradicionais de língua.

Quanto à década de 1990, para fins de comparação com a LDB 5692/71, nos aspectos que dizem respeito ao ensino de língua, trabalharemos com a LDB 9394/96. Mobilizaremos

também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Ciclo II), pois, embora aparentemente, este documento não se caracterize como obrigatório, ele é amparado por uma série de mecanismos legais que, de modo muito semelhante às resoluções, pareceres e decretos indicados anteriormente (décadas de 70 e 80), lhes confere força de lei.

Dentre os mecanismos potencializadores do caráter obrigatório dos PCN(s) podemos citar o Parecer nº 4/98 que, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, afirma:

“(...) para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum.” (BRASIL, MEC/CNE, 1998, p. 11)

Outro documento que reforça a obrigatoriedade dos PCN(s) é o Decreto nº 3.276/99 que trata da formação de professores em nível superior. A partir dele podemos encontrar pistas que justificam a forte presença deste documento nos programas de disciplinas voltadas à formação de professores:

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. (...).

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (BRASIL, 1999).

Sendo assim, a análise dos PCN(s) é relevante para o desenvolvimento da nossa pesquisa tanto no campo Oficial, como apontado acima, quanto no campo Metodológico, como poderemos ver no capítulo quatro. Embora nosso intuito primeiro fosse limitar a análise do campo Oficial aos anos de 1990, ao longo da investigação, o exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 2000, revelou-se fundamental por dois motivos. Primeiramente porque a nova organização curricular proposta para o Ensino Médio nos permite problematizar a relação LP/LM no interior de uma nova organização da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em segundo lugar, porque

estamos tratando da formação de professores de Português que atuarão também neste segmento do Ensino.

Quanto ao campo Acadêmico, objeto do capítulo 3, faremos também um percurso histórico que compreenderá o período de 1970 a 2000, durante a construção deste percurso tentaremos depreender quais foram os mecanismos de legitimação de LP e LM na configuração curricular do curso de Letras. Ainda a fim de levar a cabo tal percurso, discutiremos a relação polêmica existente entre a Filologia e a Linguística, relação esta que resultou na institucionalização desta última como disciplina autônoma no curso de Letras.

Depois de chegarmos à institucionalização da linguística como disciplina, nos debruçaremos sobre os principais conceitos por ela difundidos no terreno do ensino, num percurso que chamaremos de histórico-conceitual. Este percurso terá início nos anos de 1970 e findará na primeira década dos anos 2000 obedecendo a seguinte sequência de conceitos: a) competência, b) variação, c) letramento e d) gêneros textuais. Assim, esperamos rastrear a passagem das discussões que tinham como centro as questões sociolinguísticas para a extradição das questões linguísticas propriamente ditas do território da Linguagem e Educação.

No capítulo quatro, que tratará do campo Metodológico, aqui entendido como interface entre uma normatização Oficial do ensino de Português e a produção Acadêmico-científica que visa contribuir para este mesmo ensino, trataremos, finalmente, dos programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa. A disciplina foi oferecida para turmas do 5º período de licenciatura em Letras de quatro *campi* de uma universidade pública da região nordeste do Brasil, entre 2008 e 2009. A carga horária destinada à disciplina é de 90 horas/aula, sendo que 30 horas são reservadas às chamadas atividades práticas. Cada um dos programas é assinado por um professor diferente, mas todos possuem uma Ementa comum, sendo que os demais itens (Objetivos, Conteúdo Programático, Metodologia, Avaliação e Bibliografia) apresentam variações.

Esperamos, a partir deste material de análise, descrever de que modo a interrelação entre Oficial e o Acadêmico caracterizam o Metodológico, ou seja, a formação inicial de professores de Português. Para tanto, no campo Oficial analisaremos os documentos citados no quadro abaixo:

CAMPO OFICIAL	
PERÍODO	DOCUMENTOS NORMATIVOS
Década de 70	LDB 5692/71 Resolução CNE nº 8/71
Década de 80	Lei 7044/82 Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino /aprendizagem de Língua Portuguesa Resolução nº 6/86 Decreto nº 991.372
Década de 90	LDB 9394/96 PCN(s) de Língua Portuguesa (Ciclo II)
Década de 00	PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)

Quadro 1: Leis e documentos federais que normatizam o ensino de Português.

No que se refere ao campo Acadêmico, trabalharemos com conceitos advindos dos Estudos Linguísticos e que, de algum modo, influenciaram as concepções do ensino de Português. No quadro abaixo elencamos estes conceitos identificando-os às suas respectivas décadas, mas lembramos de que tal identificação é, antes de tudo, um recurso organizacional dado que conceitos não obedecem rigorosamente a recortes temporais e tampouco geográficos, daí nossa escolha em chamá-los de “conceitos predominantes”:

CAMPO ACADÊMICO	
PERÍODO	CONCEITOS PREDOMINANTES
Década de 70	COMPETÊNCIA
Década de 80	VARIAÇÃO
Década de 90	LETRAMENTO
Década de 00	GÊNEROS TEXTUAIS

Quadro 2: Conceitos predominantes advindos dos Estudos Linguísticos.

No campo aqui chamado de Metodológico, pretendemos encontrar respostas para a pergunta que move esta investigação: que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina voltada à formação de professores de Português?

Por entendermos o campo Metodológico como interface entre uma normatização Oficial do ensino de Português e a produção Acadêmico-científica que visa contribuir para este mesmo ensino é que procederemos à análise de cada um destes campos para finalmente chegarmos ao nosso *corpus* de referência: os programas de disciplina.

Para que não nos acusem de um pretenso pedantismo acadêmico em relação ao nordeste, dado que esta pesquisa foi produzida na região sudeste, é preciso, de antemão, deixar claro que o principal critério de escolha dos programas foi, como já dissemos na introdução, encontrar programas de uma mesma disciplina ministrada nas quatro últimas décadas. Porém, diante dos dados, fomos obrigados a abandonar o recorte temporal proposto inicialmente e nos contentarmos em localizar programas de uma mesma disciplina e só uma universidade da região nordeste havia disponibilizado estes dados. Além disso, desde 2008 o nordeste já é a segunda região brasileira em número de estudantes no ensino superior e o projeto no qual se insere esta pesquisa é uma parceria acadêmica entre sudeste e nordeste.

Sendo assim, pretendemos no quarto e último capítulo deste trabalho fazer uma análise de documentos que circulam no interior da instituição acadêmica – os programas de disciplinas – para, a partir dos dados neles presentes, investigarmos de que modo o discurso Oficial e o discurso Acadêmico se fazem presentes na formação dos professores de Português.

CAMPO METODOLÓGICO	
PERÍODO	DOCUMENTO INSTITUCIONAL
2008-2009	Programas de disciplinas

Quadro 3: Da interface Oficial/Acadêmico

2. NO CAMPO DA IDENTIDADE: LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 Da língua que atravessou mares e se afogou em saliva *brasilis*

A expansão marítima europeia, no final do século XV, está estreitamente ligada à política de valorização das línguas nacionais, visto que a língua é tomada como um importante instrumento de dominação sobre os povos ultramarinos. Portugal, como se sabe, tornou-se, assim como a Espanha, uma das potências mundiais da época.

Estima-se que cerca de 1500 línguas eram faladas no Brasil, quando da chegada dos portugueses. As sociedades indígenas existentes à época eram ágrafas, sendo assim, a cultura oral era o principal meio transmissão das tradições de cada povo indígena. Os europeus, por sua vez, herdeiros de uma cultura greco-latina, empenhavam-se em normatizar, unificar e estabilizar as línguas, impondo-lhe regras pautadas na escrita literária latina. Dentre as causas que exerceram influência sobre os saberes linguísticos constituídos no ocidente, Auroux (1992) destaca:

“(...) a administração dos grandes Estados, a literalização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, o contacto entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos como a medicina, a anatomia ou a psicologia. O *purismo* e a *exaltação da identidade nacional* com seu acompanhamento de constituição/preservação de um *corpus* literário (seja religioso ou profano), são, por exemplo, fenômenos quase-universais na constituição, espontânea ou por transferência, dos saberes linguísticos.” (pp.28-29).

Assim a tônica da homogeneização linguística foi dominante no contato entre portugueses e indígenas. Em 1595 foi publicada a *Arte Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, do Pe. José de Anchieta. Foi nesta língua, posteriormente chamada de tupi jesuítico, que se difundiram as doutrinas cristã e gramatical. Se por um lado a obra de Anchieta é um importante registro das línguas tupi faladas à época, por outro contribuiu para o desaparecimento de tantas outras.

Semelhantemente à gramática de Anchieta, em 1699 foi publicada, em Lisboa, a *Arte da gramática da língua brasileira da nação cariri*, de Luís Vicencio Mamiani. Esta gramática também “deveria ser uma a generalização recobridora de várias línguas cariris afins” (Houaiss *apud* Silva, p.50).

O tupi geral codificado por Anchieta sofreu modificações à medida que se difundiu no norte do Brasil e veio a ser língua materna de grupos que viviam naquela área (Câmara *apud* Silva p.51). Pode-se dizer que a língua do colonizador não se impôs majoritariamente nos séculos XVI e XVII, dado que o número de brancos e mestiços integrados era muito inferior ao de indígenas e negros¹⁰. Desse modo, predominava língua geral normatizada pelos jesuítas.

Embora outras gramáticas da língua portuguesa tenham sido publicadas em Portugal ao longo do século XVI, no Brasil, até a primeira metade do XVIII, os poucos alunos da camada privilegiada que se escolarizavam aprendiam latim. O português não era língua dominante no intercâmbio social, não se configurava como área de conhecimento e seu estatuto escrito era precário.

Já na segunda metade do século XVIII o Marquês de Pombal implantou reformas no ensino de Portugal e suas colônias, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa e proibindo o uso de qualquer outra língua. A expulsão dos jesuítas, a diminuição da população indígena, o aumento da população branca, da mestiça integrada, principalmente da população negra, e também a escolarização, a urbanização, a vinda da família real para o Rio de Janeiro, bem como o fato de as elites brasileiras estudarem em Portugal, tudo isso contribuiu para que a língua portuguesa se configurasse como língua nacional e oficial e para que se difundisse a ideologia de uma nação monolíngue.

Em 1746, antes da reforma pombalina, Luiz Antônio Verney havia publicado “O Verdadeiro Método de Estudar” que defendia, além da alfabetização em Português, o estudo da Gramática da língua portuguesa antes da latina, para que esta fosse estudada comparadamente e em contraste com a primeira. O Marquês de Pombal adotou a proposta de Verney e o estudo da gramática portuguesa passou a ser “componente curricular”, juntamente com a retórica. Sendo assim, desde a reforma pombalina até o final do século XIX “os estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos de “disciplinas curriculares” (SOARES, 2002,161).

Posteriormente, a Poética, que em princípio era parte da Retórica, ganha autonomia e, em 1837, com a criação do colégio Pedro II, o estudo da Língua Portuguesa foi inserido no currículo sob as formas das disciplinas Retórica e Poética. No colégio que serviu de modelo

¹⁰ Segundo Houaiss(1985), no século XVI, na extensão ocupada do litoral brasileiro, viviam cerca de 30 mil brancos e mestiços integrados, um ou dois milhões de indígenas e 30 mil negros. No século seguinte, a penetração para o interior avançou: a população branca integrada era de 200 mil, um milhão e meio de indígenas e 400 mil negros.

para o ensino secundário no Brasil, os professores tiveram significativa participação na produção de gramáticas, manuais de retórica e poética que circulavam na época.

Embora o cargo de professor de português tenha sido criado por decreto em 1871¹¹, somente no fim do Império é que estas três disciplinas foram fundidas numa única denominada “Português”. Contudo, a nova denominação não causou alterações no teor do ensino que manteve a tradição da gramática, retórica e poética, até porque eram os mesmos poucos filhos de famílias tradicionais que frequentavam a escola.

Apesar de até agora termos utilizado o currículo como fio condutor para este breve percurso historiográfico no qual tentamos relacionar LP, identidade nacional e ensino, acreditamos que a partir do século XIX será necessário levar em consideração um outro elemento: a literatura. Isto porque o projeto nacionalista do Romantismo brasileiro, como não poderia deixar de ser, trouxe à tona questões relativas à língua nacional. Tais questões continuaram a ser problematizadas, ainda que de maneira bastante diversa, no início do século XX pelos modernistas.

Esta temporária mudança do fio condutor de nosso percurso historiográfico, justifica-se também pelo fato de que o ensino de literatura, na figura da Poética, é um dos elementos que compõem a tríade do ensino de Português. No capítulo no qual trataremos diretamente da análise dos programas de disciplina, nos defrontaremos com um programa cujos conteúdos dedicam-se, exclusivamente, ao ensino de literatura. Amparados por esta justificativa é que tentaremos, na próxima seção, descrever nosso objeto de investigação, a saber, a polêmica interincompreensiva LP X LM, a partir da perspectiva literária.

2.2 Românticos, modernos e o cânone literário escolar

¹¹ Não havia instituições responsáveis pela formação, os professores de português eram geralmente estudiosos da língua e da literatura que se dedicavam também ao ensino.

Primeiramente, gostaríamos de deixar claro que não faremos crítica literária e também não problematizaremos a arbitrariedade dos critérios que classificam autores e obras em escolas literárias, pois nossa pesquisa não é sobre literatura. Contudo, o estabelecimento de um cânone literário tem estreita relação com a concepção de língua presente no contexto do ensino e, como é sabido, a legitimação do que é ou não literário anda de mãos dadas com a legitimação da língua.

A fim de tornar mais objetiva a discussão proposta nesta seção, limitar-nos-emos apenas a tratar de dois autores, ou melhor, do modo como José de Alencar e Mário de Andrade se posicionaram em relação ao idioma e do impacto de tais posicionamentos no ensino de Português.

A escolha destes autores se deu pelo fato de que ambos, em tempos distintos, estiveram comprometidos com a pesquisa daquilo que, do ponto de vista deles, constituía a língua nacional. Deste modo, as obras de Alencar e Andrade, ainda que em tempos e modos bastante diversos, acabaram por propiciar reflexões acerca da constituição da identidade linguística brasileira.

Em 1870, no posfácio da segunda edição de *Iracema*, José de Alencar assim respondia ao crítico, Pinheiro Chagas que o acusava de escritor incorreto e descuidado:

“Que a tendência, não para a formação de uma nova língua, mas para transformação profunda do idioma de Portugal, existe no Brasil, é fato incontestável. Mas, em vez de atribuir-nos a nós escritores esta revolução filológica, devia o Sr. Pinheiro Chagas, para ser coerente com sua teoria, buscar o germe dela e seu fomento no espírito popular, no falar do povo, esse “ignorante sublime” como lho chamou. A revolução é irresistível e fatal, como a que transformou o persa em grego e céltico, o etrusco em latim e o romano em francês, em italiano, etc.; há de ser larga e profunda como a imensidade dos mares que separa os dois mundos a que pertencemos.” (ALENCAR *apud* LESSA, p. 34).

É sabido dos laços existentes entre o Romantismo e um projeto de nação, deste modo a questão da língua não poderia estar ausente, posto que a língua é matéria prima do fazer literário. Sabemos também que com a literatura chamada regionalista, Alencar tinha pretensão de integrar as diversas facetas da língua que ele chamou de “dialeto brasileiro” ou “português americano”. Deste modo, o projeto literário de Alencar tinha, dentre outros objetivos, marcar as diferenças existentes entre o português de aqui e o de além-mar, como podemos notar na observação irônica do autor no prefácio de “*Sonhos d’Ouro*”:

“Estando provado pelas mais sábias e profundas investigações começadas por Jacó Grimm, e ultimamente desenvolvidas Max Muller, a respeito da apofonia, que a transformação mecânica das línguas se opera pela modificação dos órgãos da fala, pergunto eu, e não se riam que é mui séria a questão: O povo que chupa o caju, a manga, o cumbucá e a jaboticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera?” (ALENCAR *apud* LESSA, pp. 34-35).

Apesar disso, é preciso chamar atenção para a distinção apontada por Gladstone Chaves de Melo entre a posição teórica e a posição prática de Alencar, ou seja, segundo Melo, embora Alencar tivesse utilizado em sua obra algumas peculiaridades da linguagem brasileira da época, bem como nomes ameríndios e africanos correntes na linguagem popular, sua literatura sempre foi escrita em “boa língua portuguesa” (grifo nosso). Deste modo, Melo conclui que as respostas, demasiado incisivas, de Alencar à crítica, isto é, seu posicionamento teórico não corresponde à sua prática linguística-literária e julga fantasioso considerar o escritor cearense como patrono da “língua brasileira”.

Além disso, é preciso também chamar a atenção para o fato de que a construção romântica de um mito de origem para a língua não demonstrava muito interesse pela influência africana na constituição da mesma. As influências indígenas é que despertaram maior interesse, dado que a figura do índio era mais conveniente porque longínqua (graças ao extermínio já a esta época bem sucedido), e também porque heroica (graças ao modo como os personagens indígenas eram construídos na literatura romântica). Sendo assim, era mais conveniente que a figura do negro ficasse num segundo plano, pois sua língua viva e presente na vida cotidiana de então, representava (talvez não seja exagero pensar que ainda representa) um português socialmente marcado como inferior.

Diferentemente dos românticos, os modernistas pareciam estar mais preocupados em trazer para os textos literários um linguajar mais popular, aproximando a língua escrita à língua falada, fazendo uso do vocabulário popular, consagrando peculiaridades da sintaxe brasileira e combatendo, sistematicamente, o purismo linguístico. Autores como Raquel de Queirós, José Lins do Rego, Graça Aranha, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Mário de Andrade dentre outros, assumiram um posicionamento político bastante radical em relação ao abrasileiramento da língua escrita. Como já dissemos anteriormente, trataremos especificamente do posicionamento de Mário de Andrade que assim escreve no “Prefácio Interessantíssimo” de Paulicéia Desvairada:

“A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe da existência de gramáticas nem de línguas organizadas. E como Dom Lirismo é contrabandista ... Você perceberá com facilidade que se na minha poesia a gramática às vezes é desprezada, graves insultos não sofre neste prefácio interessantíssimo. Prefácio: rojão do meu eu superior. Versos: paisagem do meu eu profundo. Pronomes? Escrevo brasileiro. Se uso ortografia portuguesa é porque, não alterando o resultado, dá-me uma ortografia.” (ANDRADE *apud* LESSA, pp. 31-32).

Poderíamos citar ainda outros trechos nos quais Mário se posiciona a respeito da língua, tais como aqueles presentes nas cartas por ele escritas a Manuel Bandeira. Contudo, a fim de sustentar o argumento de que, diferentemente de Alencar, o autor de *Paulicéia Desvairada* escreve lançando mão de uma linguagem mais popular, não somente no que se refere à seleção lexical¹², mas também em aspectos mais rígidos como a sintaxe, citaremos alguns trechos selecionados por Lessa nos quais a colocação irregular dos pronomes oblíquos (“Me resolvo a publicar este livro assim como foi composto em 1922.”) (*apud* Lessa p.76), a preposição *em* com verbos de movimento (“Quando chegaram na pensão era de noitinha e todos já estavam desesperados”)(*apud* Lessa p.82), o pronome reto *ele, ela, eles, elas*, como objeto direto (“Pegou uma formiga saúva e esfregou bem ela na ferida do nariz” (*apud* Lessa 86) e o verbo plural com um sujeito coletivo geral (“Manaape deu as garrafas pra Venceslau Pietro Pietra, um naco de fumo do Cacará pra Caapora e o casal esqueceram que havia mundo”) (*apud* Lessa p.74) se fazem presentes na obra de Mario de Andrade como demonstram os exemplos colocados entre parênteses.

Interessante observar que tanto Alencar como Andrade foram rejeitados pelos mais conservadores em relação à língua e que esta discussão a respeito da constituição de uma língua brasileira no final do século XIX (Romantismo) e início do século XX (Modernismo) vai adentrar a escola via seleção dos textos literários dignos de ser estudados, ou seja, dignos de serem tomados como modelo de língua.

Assim, encerraremos esta seção chamando a atenção para um aspecto que nos parece crucial nesta polêmica linguístico-literária e que tange o par LP x LM aqui discutida: embora a língua falada tente de algum modo penetrar o reduto da escrita, seja pelo posicionamento político de autores como Alencar, seja pela ousadia lexical e sintática de Mario de Andrade e

¹² Embora hoje pareça comum, palavras como boiar (no sentido de ingerir a boia, almoçar), cacete (no sentido de maçante enfadonho, chato), esculhambar, porrada, mulher-dama e até mesmo bunda se fizeram presentes numa literatura, digamos assim, institucionalizada, graças aos modernistas.

seus companheiros modernistas, ela ainda aparece como desprivilegiado objeto de estudo dado que sua difusão é escrita.

Seja em folhetins, livros, coletâneas ou manuais didáticos (suporte amplamente utilizado nas escolas) a língua escolar é a escrita. Importante lembrar que, não por acaso, foi justamente na virada do século XIX para o XX que se estruturou o mercado editorial brasileiro no qual o material didático representou (e ainda representa) uma importante fonte de renda para as editoras.

A partir de 1950 as oportunidades de acesso à escola começam a se ampliar, os filhos dos trabalhadores passam a frequentar as salas de aula, lembrando o que escreveu Bandeira poderíamos dizer que a vida chega à escola pela “boca do povo na língua errada do povo/ na língua certa do povo”. Em 1960, o número de alunos de Ensino Médio quase triplica e o de Ensino Primário duplica. Junto com o aumento do número de vagas ocorre um recrutamento amplo e menos seletivo de professores.

Já nos anos de 1970 inicia-se um movimento que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para o trabalho com a língua. Neste sentido podemos dizer que a oralidade ganhou um pouco mais de espaço na aula de Português, pois o importante era priorizar o trabalho com a língua como instrumento de comunicação. Por outro lado, tal prioridade deixa o texto literário em segundo plano dado que este tipo de texto não parece o mais recomendado para fazer com que o aluno se comunique de modo eficaz. Discorremos a respeito dos anos de 1970 na próxima seção.

2.3 Década de 70: a língua de chumbo

Caminhando a passos lentos e patinando ora rumo à qualidade, ora rumo à quantidade, a democratização do ensino prossegue, paradoxalmente, ao longo da década de 1970. Contudo, no que se refere ao ensino de Português, não foi a chegada das classes populares à escola que justificou as mudanças previstas na LDB 5692/71, mas o regime de governo ao qual o Brasil estava submetido. Assim, durante o regime militar, a língua deixa de ser concebida como sistema ou expressão estética, para ser concebida como comunicação a serviço do desenvolvimento.

Segundo Soares (2002:169), na década de 1970, a disciplina “Português” passou a ser denominada “Comunicação e Expressão”, no ciclo que hoje corresponderia ao Ensino Fundamental I, “Comunicação em Língua Portuguesa”, no que hoje corresponderia ao Ensino Fundamental II e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”; no que hoje seria o Ensino Médio. Contudo, Pietri (2010) argumenta que a denominação “Comunicação e Expressão” é fruto de uma das interpretações da LDB 5692/71.

Os conceitos de matéria, disciplina e área de estudos foram redimensionados de modo que Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências seriam as matérias macroestruturais do currículo, mas posteriormente, elas foram tomadas como agrupamento ou denominação de disciplinas. Conforme aponta a resolução CNE nº8/71, os Estudos Sociais teriam como conteúdos específicos a História, a Geografia e a Organização Social e Política do Brasil; as Ciências teriam a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas; a Comunicação e Expressão, por sua vez, teria como conteúdo específico a Língua Portuguesa. Exigem-se também, num parágrafo à parte, a Educação Física, a Educação Artística e o Ensino Religioso (obrigatório em estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos).

Ainda segundo Pietri, as instâncias didática, acadêmica e oficial apresentam diferentes interpretações a respeito da reestruturação curricular na década de 70. No que se refere à Língua Portuguesa, os produtores de material didático entenderam que a disciplina passou a se chamar Comunicação e Expressão e que o ensino de língua assumia um caráter pragmatista. Para a instância oficial, Comunicação e Expressão abrangia a Língua Portuguesa, a Educação Artística e a Educação Física e, finalmente, na instância acadêmica, onde os conhecimentos produzidos estreitam laços com a instância oficial, o currículo foi interpretado sob a chave do construtivismo de base cultural e da concepção funcionalista da linguagem.

Voltando à LDB 5692/71 poderemos verificar que no artigo 1º, parágrafo 2º, consta que “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente em língua nacional.” E ainda, no artigo 4º, inciso III, parágrafo 2º: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.” Em contexto bastante diverso da expansão ultramarina europeia do final do século XV, podemos notar, a partir do artigo 1º, que a relação língua-Estado ainda tem como principal característica o poder de generalizar e de tornar-se onipresente via ensino. Talvez esta característica seja um diferencial em relação ao modo como a língua nacional se difundiu

a partir do século XVIII. Paradoxalmente, o artigo 4º acrescenta à unificadora “língua nacional” a característica instrumental de comunicar e expressar a cultura brasileira.

Desse modo temos, de um lado, como sugere Barbaud (2001, p.248), a língua do Estado (fórmula descritiva dotada do poder de generalizar a maioria dos usos que são governados pela norma linguística) e, do outro lado, o estado da língua cujo depositário é o falante ordinário que se comunica e se expressa.

Acreditamos que, sobretudo na década de 1970, a tensão entre a língua do Estado e o estado da língua começa a se acirrar no contexto do ensino, dado que materialidades linguísticas empiricamente distintas encontram-se nas salas de aula cada vez mais heterogêneas. Neste sentido, como vimos acima, a Língua Nacional é homogeneizada por um mecanismo legal e, concomitantemente, multifacetada por este mesmo mecanismo, pois ele propõe que esta língua seja instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira à qual está intrínseco o traço da diversidade.

Ao que tudo indica, durante o período em que o Brasil esteve sob o comando do regime militar, a relação entre os campos Oficial e Acadêmico era bem definida no sentido de que a voz do regime se sobrepuja aos conhecimentos produzidos pela Linguística¹³. Tanto que não é possível encontrar em textos legais referentes à educação nenhuma menção ao termo língua materna, contrariamente do que ocorre com documentos produzidos na década de 1980, como veremos a seguir.

2.4 Década de 80: mãe da língua materna

“Eu canto em português errado/ acho que o imperfeito não participa do passado/ troco as pessoas/ troco os pronomes...” (Legião Urbana).

As reformas curriculares, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, se deram, na década de 80, sobretudo através de pareceres e resoluções. No início da década, a lei 7044/82 alterava alguns artigos LDB 5692/71; dentre os artigos cuja redação foi alterada estão o 1º e o 4º citados na seção anterior.

¹³ Trataremos da constituição dos estudos linguísticos no Brasil no capítulo sobre o campo Acadêmico.

No artigo 1º, da 5692/71, consta como um dos objetivos de ensino de 1º e 2º graus a “qualificação para o trabalho”. Esta expressão foi substituída, pela lei 7044/82, por “preparação para o trabalho”.

No artigo 4º, foram excluídos os seguintes parágrafos:

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Tanto no artigo 1º quanto no 4º mantiveram-se, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino em língua nacional e a função instrumental desta língua para a comunicação e expressão da cultura brasileira.

Segundo a Resolução nº6/86, o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus deveria se composto por: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso. No que se refere ao “Português”, o artigo 6º desta resolução prescreve que, nas séries iniciais do 1º grau, este componente curricular seja tratado predominantemente como atividade e, nas séries finais, como área de estudo ou disciplina. No 2º grau “Língua Portuguesa” e “Literatura” (com maior ênfase para a Brasileira) devem ser tratadas como disciplinas.¹⁴ O artigo 7º atribui especial relevo ao ensino de Português e Matemática e no

¹⁴ Interessante notar que o artigo 30 da lei 7004/82 exige como formação mínima para o exercício do magistério: “a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau de 5ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de primeiro grau, obtida em curso de curta duração e c) em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.” Nos parece que o grau de especialização do professor está ligado à autoridade que lhe é conferida para ministrar uma disciplina, o que só ocorre de fato, de acordo com a resolução, no 2º grau. Resta ainda investigar quais procedimentos metodológicos são capazes de dar ao que aparentemente é o mesmo objeto (Português/Língua Portuguesa) o *status* de “atividade”, “área de estudo” ou “disciplina”.

parágrafo único deste mesmo artigo consta: “O relevo de ensino de Português será também assegurado pela participação dos demais componentes curriculares no desenvolvimento das linguagens oral e escrita dos alunos”.

Com a abertura política do país no início de 1980, as vozes da academia puderam estabelecer maior diálogo com o discurso oficial. A preocupação em construir uma educação democrática veio ao encontro dos estudos a respeito da variedade linguística. Assim, em 1986, foi apresentado ao então ministro da educação – Marco Maciel – o relatório final das “Diretrizes para o aperfeiçoamento de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”.

A Comissão responsável pela elaboração destas diretrizes foi instituída pelo Decreto nº 991.372 de 26 de junho de 1985, que justificava a criação da comissão considerando:

“a significativa importância do idioma pátrio como principal veículo de comunicação e fator preponderante da integração nacional;
a necessidade de se reexaminar o ensino da língua materna, principalmente em face das diversas variantes de seu uso, nos extensos limites geográficos brasileiros;
que o prestígio do processo de aprendizagem da língua ensinará o hábito da leitura, instrumento indispensável ao acesso dos valores culturais”.

A referida comissão – que tinha a difícil tarefa de levar em consideração a unidade nacional assegurada pelo idioma pátrio, a diversidade linguística decorrente dos usos da(s) língua (s) materna(s) e a democratização dos “valores culturais” via leitura – era composta pelos seguintes membros: Abgar Renault (presidente), Antonio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco de Gomes Matos) e Raymundo Jurandy Wanghan. Grande parte dos membros era filiada a uma tradição filológica do estudo da língua, enquanto Luft, Geraldi e Soares estavam mais ligados à vertente linguística propriamente dita¹⁵.

Vale a pena chamar atenção para fato de que, embora as diretrizes fossem “para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa”, a comissão era “para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de Língua Materna”. No primeiro item do documento elaborado pela comissão consta que “língua nacional”, “língua materna”, “língua vernácula” ou “língua pátria” se reportam, em documentos ou textos expositivos, à língua portuguesa na sua variedade brasileira, “salvo entendimento contrário, decorrente do contexto” (p.4). Então, se o emprego é sinónimoico, por que a distinção ao denominar o

¹⁵ Trataremos da relação entre Filologia e Linguística no capítulo 3.

documento e a comissão? Estariam aí indícios de uma delimitação de fronteiras entre as instâncias oficial e acadêmica? E no que diz respeito ao Pedagógico, não estaria aí delegada ao ensino a função de levar a Língua do Estado à nação?

Ainda segundo o documento, a denominação “Português” ou “Língua Portuguesa” refere-se à disciplina escolar. Contudo, o objeto de ensino desta disciplina é ainda outra língua que parece se distinguir de todas estas colocadas sob o rótulo de língua portuguesa: trata-se da “língua de cultura”.

No tópico dois do documento, após uma breve introdução que insinua a superioridade das línguas gráficas sobre as ágrafas, a “língua de cultura” é assim definida:

“O conceito de língua culta, conexo ao de norma culta, não coincide, pois, com o de língua de cultura. As línguas de cultura oferecem uma feição universalista aos seus milhões de usuários, cada um dos quais pode preservar, ao mesmo tempo, usos nacionais, locais, regionais, setoriais e profissionais.” (pp.5-6).

A partir do trecho acima podemos pensar que a “língua de cultura” aparece como um artifício para lidar com a relação variação linguística x normatização. A palavra “cultura”, ao mesmo tempo em que abrange a variedade cultural brasileira, carrega em si o traço da erudição que hipoteticamente caracterizaria as classes economicamente privilegiadas. Esta é a língua, ou melhor, esta é a cultura da qual é desprovida a população que, via democratização do ensino, tem acesso à escolarização. Deste modo, a palavra cultura tira as questões linguísticas propriamente ditas do centro da discussão e exerce um efeito de totalidade aparentemente democrático. Além disso, podemos perceber no próprio texto das diretrizes a “língua de cultura” aparece como um passaporte para a ascensão/transformação social e o fracasso na democratização do saber e da cultura se deve fundamentalmente:

“ao fato de esse saber e esta cultura se expressam numa “língua de cultura” que não é domínio de largas camadas da população que, ainda discriminadas social e economicamente, já conquistaram seu direito de escolarização. Evidencia-se, assim, a excepcional importância e o inegável significado social que tem o ensino da língua de cultura na escola.(p.1)

Deste modo constatamos que tal efeito é apenas aparentemente democrático, Era de se esperar que a “cultura” se restringisse ao universo letrado das classes dominantes, posto que, como vimos no decreto que instituiu a Comissão, valores culturais e leitura aparecem como indissociáveis.

Os mais otimistas poderiam argumentar que o uso de “línguas de cultura”, no plural, é indiscutivelmente democrático, pois cada língua, de cada comunidade é parte de uma cultura que pode ser universal. Contudo, atentemos ao verbo “preservar”, presente no excerto acima. Se os usuários das línguas de cultura podem “preservar” (segundo o Houaiss: defender, resguardar, conservar) os diferentes usos é porque o “respeitar” (ainda segundo Houaiss: honrar, temer, acatar, cumprir) não é um pressuposto partilhado por todos. Sabemos que alguns usos são mais respeitados que outros, portanto, não é possível preservar do mesmo modo “usos nacionais, locais, regionais, setoriais e profissionais”, pois eles não são igualmente legitimados na sociedade.

O reconhecimento da legitimidade das variedades linguísticas aparece nas Diretrizes como algo que se soma à “língua de cultura”. Contudo, não se trata de uma soma em que os dois fatores têm o mesmo valor, pois é por meio da língua de cultura que se garantirá o acesso aos bens culturais e à participação política. Prova da iniquidade entre variedades linguísticas e “língua de cultura” é o excerto abaixo no qual a comissão, ao elencar os diversos fatores intraescolares responsáveis pela democratização da língua de cultura, cita a formação do professor:

“a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deve ser radicalmente modificada, passando a alicerçar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje presentes na escola, a fim de que haja não só uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos, mas também, e conseqüentemente, uma reformulação dos conteúdos e procedimentos do ensino da língua, que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização.” (p.2).

A partir disso podemos nos perguntar: de que modo se legitima a reformulação de conteúdos e procedimentos, se a finalidade do ensino da língua, mesmo com os estudos sobre variação, é o domínio da “língua de cultura”? Parece-nos que tal reformulação se dará no âmbito da abordagem do texto, visto que, segundo o documento, o ensino de 1º grau deverá se concentrar em três práticas: de leitura, de produção textual e de análise linguística. A primeira destas práticas visa proporcionar o convívio com a “língua de cultura”, a segunda, produção de textos orais e escritos e a terceira, a comparação de diferentes variedades linguísticas a partir da produção textual do próprio aluno, a fim de que, sem abandonar a variedade já dominada, ele aceda à “língua de cultura”.

Apesar da expressão “língua de cultura” ter deixado de ser utilizada em documentos oficiais produzidos na década de 1990, a ideia de não estigmatização das variedades linguísticas, seguida da democratização do acesso à norma culta, continuou a se difundir como veremos adiante.

2.5 Década de 90: reconhecimento do multilinguismo?

Pelo menos dois documentos oficiais, postos em circulação na década de 1990, merecem nossa especial atenção no que se refere ao ensino de língua no Brasil: as Leis de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, a LDB também conhecida como lei Darcy Ribeiro prevê na seção III **Do Ensino Fundamental**, Art. 32, IV, § 3º que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Podemos notar que, no contexto do artigo acima citado, a língua materna aparece em oposição à portuguesa na qual está implícito o traço de homogeneidade, enquanto a heterogeneidade pretende ser contemplada pela consideração da existência das línguas indígenas, bem como pela tentativa, ao menos legal, de assegurar que as mesmas sejam utilizadas por seus falantes. Num primeiro momento, o texto não deixa claro se os tais “processos próprios aprendizagem” serão assegurados no ensino da língua portuguesa, no ensino bilíngue ou no de língua materna. Contudo, mais adiante, no título VIII **Das Disposições Gerais**, Art. 78, fica estabelecido que:

"O sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”.

É verdade que ainda há muitos pontos a serem problematizados no que tange à literatização¹⁶ dos povos indígenas na qual antagonizam as línguas maternas e a língua portuguesa e, embora não seja este o objeto de nossa pesquisa, cremos que alguns desses

¹⁶ O termo é utilizado por Matos e Silva (2001) que o considera menos restritivo do que o termo “alfabetização”.

pontos podem também ser pensados, *mutatis mutandis*, no âmbito do ensino de Português. Com isto queremos dizer que, se há no interior da escola espaço para o conflito linguístico no qual a língua dos alunos não é aquela com que se produz a cultura socialmente prestigiada, é possível que haja também espaço para o debate das seguintes questões: 1) O ensino da língua de prestígio representa, de fato, um instrumento de libertação dos alunos? 2) De que modo e em que língua(s) conduzir este processo de ensino/aprendizagem?

Mesmo quando a instância acadêmica goza de maior participação no discurso oficial como nos parece ocorrer na ocasião da publicação do PCN(s), em 1998, o ensino de língua materna parece servir apenas como jargão de exaltação à diversidade e à tolerância linguística. Vejamos o excerto abaixo, retirado da introdução dos PCN (s) de Língua Portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental:

“A nova crítica do Ensino de **Língua Portuguesa**, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de ensino de **língua materna**¹⁷”. (p.18)

A relativização da “noção de erro” parece ser o maior impacto que os estudos da variação alcançaram na prática pedagógica. Segundo os PCN(s), tal noção deve ser revista a fim de se pensar um modelo de correção que não esteja pautado na gramática tradicional. Assim, o documento propõe que a “noção de erro” seja substituída pela de “adequação”, isto é, livre de mitos e preconceitos sobre a língua. A escola não será responsável pela substituição da variedade do aluno por outra que se aproxime dos padrões de escrita, mas sim pela “*extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.*” (p.31).

Pois bem, estando escrito nos documentos oficiais que a Língua Portuguesa é uma unidade constituída por variedades e que o estudo de uma língua monolítica afinada à modalidade escrita e formal culta não se sustenta, pois não leva em consideração os usos que os falantes fazem da língua, é de se esperar que a variação e oralidade ocupem lugar de destaque no ensino. Apesar disso, observa-se a seguinte passagem:

¹⁷ Grifo nosso.

“Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular os textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.” (p.30).

Deve ser pelas razões explicitadas no excerto acima que, ao longo de todo documento, é possível encontrar 73 ocorrências do termo “língua portuguesa” e duas dos termos “língua materna”. Poderíamos pensar que a disparidade de ocorrências dos termos se deve ao fato de que LP denomina oficialmente a disciplina. Esta hipótese nos parece tão plausível quanto a seguinte questão: então, o que denomina a LM? Ou melhor, como ela se constitui discursivamente na intersecção entre os campos Oficial, Acadêmico e Metodológico?

Até o presente momento, a partir da análise dos documentos que tomamos aqui como representantes de um discurso oficial, só podemos enunciar negativas: a LM não é uma disciplina e também não é um objeto de ensino-aprendizagem.

Voltando a LDB de 1996, na seção V, **Do Ensino Médio**, Art. 36, I, fica estabelecido que [O currículo do ensino médio...] "destacará [...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania." Observemos que o caráter pragmático/instrumental da língua permanece como nas duas décadas anteriores, mas a cultura se traduz em conhecimento e não seria exagero dizer que a palavra “acesso” traz em seu bojo o sema das tecnologias da informação euforizadas em tempos de globalização; trataremos deste assunto quando nos debruçarmos sobre os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Já o apelo à “expressão da cultura brasileira” e a “integração nacional”, deram lugar a uma “cidadania” que, aparentemente, estaria mais afinada à consolidação da democracia brasileira.

A questão das tecnologias é fortemente explorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, embora o documento tenha sido publicado no ano 2000 e extrapole o recorte temporal dos documentos oficiais aqui contemplados. Acreditamos que ele merece algumas considerações, dado que, do ponto de vista curricular, no nível médio, o ensino de Português se dilui no limbo das Linguagens. Então, vejamos o que propõem os PCNEM.

2.6 Nem portuguesa, nem materna: do ensino de língua ao ensino de linguagens

Sob a égide da interdisciplinaridade, a área curricular denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” quer abarcar conhecimentos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira Moderna, de Educação Física, de Arte e de Informática. Não seria descabido dizer que tal estrutura curricular se assemelha bastante àquela proposta na década de 70, salvo à ênfase dada aos Códigos e às Tecnologias.

Aliás, a propósito do currículo, o Parecer do CNE nº15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta pelo menos três definições:

“A organização curricular apresentada a seguir pertence, pois, ao âmbito do **currículo proposto**. Contraditório que possa ser chamar as presentes diretrizes curriculares, obrigatórias por lei, de currículo proposto, essa é a forma de reconhecer que o desenvolvimento curricular real será feito na escola e pela escola. O projeto ou proposta pedagógica será o plano básico desse desenvolvimento pelo qual o currículo proposto se transforma em **currículo em ação**.

O **currículo ensinado** será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação – é indispensável que os professores se apropriem, não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: *se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.* Entre o currículo proposto e o ensino na sala de aula, situam-se ainda as instâncias normativas e executivas estaduais, legítimas formuladoras e implementadoras das políticas educacionais em seus respectivos âmbitos. O edifício do ensino médio se constrói, assim, em diferentes níveis nos quais há que estabelecer prioridades, identificar recursos e **estabelecer consensos sobre o que e como ensinar.**” (p.58)

Gostaríamos de chamar atenção para o trecho assinalado em itálico, pois ao contrário do que o próprio texto diz, o alinhamento entre os currículos proposto, em ação e ensinado, tem dependido cada vez menos do protagonismo do professor, dado que mecanismos de controle, como por exemplo, o ranqueamento de escolas a partir as avaliações externas, anulam as discussões e o estabelecimento de consenso sobre o quê e como ensinar. Neste sentido, a fim de dissolver a contradição apontada no próprio texto do parecer, seria melhor chamar o currículo proposto de currículo imposto¹⁸.

¹⁸ Em agosto de 2012, após a divulgação de dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) sobre a baixa aprendizagem no Ensino Médio, o MEC propôs uma reforma curricular que organizaria o ensino em quatro eixos: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. A proposta de reestruturação curricular foi se enviada ao CNE em 2013. Interessante observar que, embora o e secretário de Educação Básica,

Nos PCNEM, além dos volumes dedicados a cada uma das áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), há também um volume introdutório, a Parte I, intitulada “Bases Legais” que explicita os mecanismos legais utilizados para legitimar o conteúdo dos Parâmetros.

Segundo a LDB 9394/96, ainda no artigo 36, § 1º, inciso II, ao final do Ensino Médio, o educando deverá demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Conforme afirmamos anteriormente, as Tecnologias têm lugar em todas as áreas de conhecimento. Segundo o documento, isso se deve ao fato de que “a revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada” (p.11). Resta-nos saber que autonomia é esta, dado que as capacidades a serem desenvolvidas pela escola, ainda segundo o documento, pautam-se, ou melhor, coincidem com aquelas exigidas pelo setor produtivo.

Quanto aos códigos, não há no documento nenhuma definição a respeito do modo como eles são concebidos. Voltemos então à Linguagem. A respeito dela, o documento apresenta a seguinte definição:

“A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.” (p.5).

Interessa-nos ressaltar dois aspectos da definição que ganham relevância ao longo de todo o documento. O primeiro é o aspecto interacionista e o segundo refere-se aos gêneros do discurso. Como já ocorria nos PCN(s) para o Ensino Fundamental, a apropriação de conceitos bakhtinianos confere ao documento uma tônica que privilegia os gêneros em detrimento da variação linguística. Tanto é que a questão da variação nem aparece sob esta designação. Numa das competências a serem desenvolvidas pela área consta: “Respeitar e preservar as

e o Ministro da Educação, à época, respectivamente, Carlos Callegari e Aloízio Mercadante, tenham argumentado a proposta tinha como objetivo integrar as disciplinas e conteúdos e que, caso ela venha a se tornar uma resolução aprovada pelo CNE, não terá caráter imposição; desde 2009, o MEC, através de Programa Ensino Médio Inovador, vem oferecendo repasse adicional de verba às escolas que reestruturarem seus currículos de acordo com os quatro eixos presentes no ENEM. Desse modo, nos parece que uma reestruturação curricular proposta em pleno regime democrático, deveria lançar mão de mecanismos menos coercitivos, dado que as avaliações externas e os programas meritocráticos de repasse de verbas tornam-se ferramentas para anular a autonomia do professor e da escola.

diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” (...) (p.9).

A relação “entre, nas e pelas linguagens” (p.9), bem como a “verificação do estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo” (p.10) são, segundo o documento, meios de preservação da identidade dos “menos institucionalizados”, de legitimação da linguagem do aluno e de superação de preconceitos.

Creemos, contudo, que a utilização de “linguagens”, de modo análogo ao que ocorre com a “língua de cultura” da década de 80, abre portas para uma generalização na qual se procura fazer coincidir a variante padrão às outras variantes, visto que a relação identidade/institucionalização nunca foi das mais harmônicas. Desse modo, é possível entender porque o documento sugere que o aluno compreenda e utilize a LP como LM e que a primeira gere significação e integre a organização do mundo e da própria identidade.

Ora, se o Português são dois, como afirma Silva no título de sua obra, as línguas maternas, quantas serão? Então, por que a desinência do plural é utilizada somente para as Linguagens? De fato, precisamos considerar que desde a reforma curricular de 1971 o ensino de linguagens já era previsto e não podemos fechar os olhos para o vertiginoso desenvolvimento tecnológico no qual estamos imersos cada vez mais. Entretanto, no âmbito da disciplina "Português", há que se cuidar para que a expansão dos saberes por ela mobilizados, priorizando uma perspectiva interdisciplinar, não resulte num esvaziamento daquilo que confere, inclusive aos professores de Português, um caráter identitário.

Nos PCNEM há mais ocorrências do termo “língua materna” – contabilizamos doze – do que no documento do Ensino Fundamental e, aparentemente, os documentos se opõem no que se refere a tomar a norma padrão como objeto privilegiado de ensino:

“O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio (...) não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de seus interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.” (p11)

Afirmamos que a oposição entre os dois documentos é apenas aparente devido ao modo como a competência é abordada nos PCNEM, ou seja, associada ao valor social e simbólico. Deste modo, tudo leva a crer que as situações que exigem maior grau de

“distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de seus interlocutores” serão aquelas nas quais se deverá fazer uso da norma padrão, prioritariamente escrita, pois, como afirmam os Parâmetros do Ensino Fundamental, não cabe à escola ensinar ao aluno aquilo que ele já sabe.

Diferentemente dos PCN(s) do Ensino Fundamental não há, no documento do Ensino Médio, uma lista de conteúdos serem ensinados, mas aponta-se que a confusão entre norma e gramaticalidade feita pela escola é um dos obstáculos à melhoria do ensino do falar, ler e escrever. Assim, vemos novamente vir à tona a relativização da noção de erro, não necessariamente seguida de uma proposta de ensino que concilie fala e escrita, ou melhor, oralidade e letramento, como veremos no capítulo três, no qual trataremos da relação LP/LM no campo Acadêmico.

2.7 A construção de LP e LM no campo Oficial

Acreditamos que é chegado o momento de darmos início às três primeiras etapas do procedimento de análise descrito na Fundamentação teórico-metodológica, a saber: 1) identificar quais são os eixos primitivos semânticos de LP e LM presentes em cada uma das instâncias enunciativas a serem descritas (por ora, trabalharemos apenas com a Oficial), 2) apreender o conjunto de semas reivindicados (positivos) e o conjunto de semas rejeitados (negativos) por LP e LM em cada uma destas instâncias, 3) obter novos semas a partir de operações cujos critérios serão definidos ao longo da análise.

Esperamos que o quadro abaixo sirva de recapitulação de nosso percurso histórico construído via documentos normativos. Para tanto, é preciso esclarecer de que modo construímos o quadro; começaremos pelas dificuldades e, em seguida, apontaremos os caminhos encontrados para superá-las.

A primeira dificuldade foi a de construir uma oposição que permitisse operar sobre o eixo primitivo semântico. A segunda dificuldade foi a de encontrar um eixo primitivo semântico que nos permitisse lidar com as nuances existentes entre as décadas, ou seja, especificar o percurso que se inicia na língua como instrumento de comunicação e, paradoxalmente, de expressão (década de 70); passando pela língua de cultura sob o

estandarte da universalização (década de 80), pelo reconhecimento da existência da língua materna sem que ela venha a se tornar objeto de ensino (década de 90) para, finalmente, passarmos do ensino de língua ao ensino de linguagens (na primeira década dos anos 2000).

Pois bem, a fim de driblarmos a primeira dificuldade partimos da oposição primitiva Universalidade x Particularidade¹⁹. Nossa escolha por esta oposição se justifica pelo fato de que tanto LP, via conservação da norma, quanto LM, via reconhecimento da existência da língua adquirida antes do início do processo de escolarização, tendem a dar à língua um caráter universal. Em outras palavras, LP utiliza o ensino e LM utiliza a aquisição como mecanismo de universalização.

Foi justamente a oposição Universalidade x Particularidade que nos levou a superar a segunda dificuldade, ou seja, a eleger a Legitimidade como eixo primitivo semântico de LP e LM no campo oficial. Isto porque no período histórico recortado pode-se notar um aumento progressivo da reivindicação por democracia, não só no sentido de regime político, mas principalmente no sentido empregado por Rancière *apud* Signorini, ou seja, como “modo de manifestação do político enquanto instauração do litígio sobre igualdade de condições na comunicação social e nos processos de subjetivação do falante” (p.170). Notemos que neste processo de “instauração do litígio”, tanto LP quanto LM reivindicam para si o caráter de língua legítima.

Sendo assim, no quadro que se segue aplicaremos a Universalização (U) sobre o eixo semântico primitivo da Legitimidade, a fim de obter os semas valorizados por LP elencados na coluna L1+. Em seguida, aplicaremos sobre estes semas obtidos a operação de contrariedade (não U) para obtermos os semas valorizados por LM, estes estarão elencados na coluna L-.

¹⁹ Estamos procedendo à maneira de Maingueneau que, para construir o modelo religioso jansenista, partiu da oposição primitiva Concentração vs Expansão e utilizou “Concentração” como uma operação que se aplicava a diversos eixos primitivos semânticos (Relação, Espacialidade, Número etc.). Por ora, operaremos somente sobre um eixo (Legitimidade), os demais serão construídos nos campos Acadêmico e Metodológico.

Eixo Primitivo Semântico	L1₊ (Semas valorizados por LP) Semas obtidos pela operação de UNIVERSALIZAÇÃO (U)	L1. (Semas valorizados por LM) Semas obtidos pela operação de CONTRARIEDADE (não U)
LEGITMIDADE	Homogêneo Nacional Substituição (da competência linguística) Pragmático/instrumental Ensino Escrita	Heterogêneo Regional Extensão (da competência linguística) Expressivo/subjetivo Aprendizagem Fala

Quadro 4: Os semas de LP e LM no campo Oficial

Embora ainda tenhamos que repetir este procedimento nos campos Acadêmico e Metodológico, por ora, lançaremos mão dos dados obtidos até aqui para nos debruçarmos sobre nosso *corpus* de referência, os programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa, e esboçarmos, no próximo capítulo, alguns princípios de análise.

3. NO CAMPO DAS ALTERIDADES: LÍNGUA MATERNA

3.1 A Linguística no curso de Letras

Segundo Altman (2003) o periódico *Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada* (1966-1968) foi a primeira revista dedicada exclusivamente a divulgação de trabalhos linguísticos. Publicada pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idioma Yazigi, a revista traz, em seu artigo inaugural intitulado “As tarefas da Linguística no Brasil”, de Rodrigues (1966:4-15), duas modalidades de Linguística: a pura, que seria a ciência da linguagem propriamente dita e a aplicada, a qual caberia a aplicação dos conhecimentos produzidos pela linguística pura à resolução de problemas práticos ou de problemas de outras ciências.

Aqui nos interessa particularmente uma das tarefas atribuídas à modalidade denominada aplicada, a saber:

“revisão das metodologias de ensino de línguas, para as quais seria preciso levar em conta não apenas os aspectos estruturais das línguas (elaboração de gramáticas contrastivas, por exemplo), mas também as características sociolinguísticas dos diferentes componentes, humanos e materiais, envolvidos na situação de ensino-aprendizagem de línguas, quer materna, quer estrangeira.” (Rodrigues *apud* Altman, 2003 p.175-6)

Embora saibamos que no campo do ensino de Português não sejam nítidas as fronteiras entre metodologia, didática e linguística aplicada, deixaremos de lado a discussão que tenta demarcar o território de cada uma destas áreas e aproximaremos a modalidade denominada por Rodrigues de “aplicada” ao que temos chamado neste trabalho de Estudos Linguísticos, dado que ambas as concepções revelam-se proveitosas à exploração da interface Linguística/ Educação. Fica claro, na divisão proposta por Rodrigues, que a Linguística Pura ou Teórica ocupa posição privilegiada em relação à Linguística Aplicada, isto porque esta depende do desenvolvimento daquela e a recíproca não é verdadeira.

Ainda segundo Altman, a proposta de Rodrigues consiste numa última tentativa de recuperação da Linguística Descritiva que não encontrava lugar na tradição filológica portuguesa. Sendo assim, antes ainda da relação polêmica entre os que fazem linguística pura

e os que se dedicam à aplicada, podemos situar a polêmica entre Filologia e Linguística na qual esta última reivindica seu estatuto de ciência no interior da academia.

A cientificação dos estudos linguísticos no Brasil está diretamente relacionada à criação das primeiras Faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro, na década de 30, que dá início à carreira do profissional de Letras. Até então, o Colégio Pedro II exigia de seus candidatos à cátedra a elaboração de uma tese; tal exigência, de algum modo, favorecia a produção no campo das Humanidades, dado que os estudiosos das letras tinham formação superior em diversas áreas do conhecimento.

Os primeiros professores contratados para lecionar nos cursos de Letras vinham da França ou de Portugal. O ensino, principalmente de tradição portuguesa, difundiu as diretrizes dos estudos filológicos. Sendo assim, “*o estatuto socioprofissional e científico que legitimava o trabalho dos pesquisadores dedicados à matéria linguística era o de filólogo*” (Altman, 2003 p.73).

O filólogo, neste primeiro momento, ocupava-se, sobretudo, com trabalhos eruditos sobre o português como língua e cultura, os dados da fala eram considerados objeto “menor”. Amadeu Amaral (1875-1929) foi quem ampliou o horizonte de pesquisa rumo ao estudo dialetal com a publicação de “Dialeto Caipira”. Contudo, a Dialectologia, mesmo interessando-se pelos dados contemporâneos da modalidade oral da língua, não estabeleceu uma relação de ruptura com Filologia, ao contrário, ela contribuiu para fundamentar interpretações histórico-filológicas sobre a “língua brasileira”.

Paulatinamente o programa da Filologia incluía entre suas tarefas a reconstrução crítica de textos medievais (Filologia Românica) e a elaboração de atlas linguísticos regionais brasileiro, mas pesquisas *in loco*, imprescindíveis para a elaboração dos atlas, foram suspensas durante a crise política de 1964, quando pesquisadores nos meios rurais tornaram-se suspeitos de subversão. Outro fator que contribuiu para que os estudos dialetológicos perdessem fôlego foi o programa de pesquisa de cunho estruturalista que se fazia presente via institucionalização da Linguística, nos Currículos Mínimos Federais das Faculdades de Letras.

Configuram-se assim programas co-ocorrentes e concorrentes no tratamento do português: O programa histórico-filológico e o dialetológico, ambos de orientação diacrônica; e o estruturalista, de orientação sincrônica. Todavia, o estruturalismo proporcionou à

Dialetologia uma nova perspectiva de estudo com a introdução da descrição do sistema fonológico da variante examinada.

Baseada na metodologia da Geografia Linguística, a Dialetologia se ocupava principalmente da documentação das variantes regionais rurais. Havia também a preocupação com a busca da definição do padrão brasileiro de pronúncia, tanto que em 1956, no I Congresso de Língua Falada no Teatro, o MEC ratificou a variante carioca como o padrão falado brasileiro. A comunidade científica rejeitou tal imposição, mas as precárias condições de trabalho, a falta de pessoal treinado e material, não eram favoráveis ao mapeamento da variante brasileira.

É também na década de 60 que começa a ser divulgada no país uma bibliografia que não era de tradição filológico-portuguesa. Labov, Sankoff, Gumphez, Hymes, Weinreich e Bernstein começaram a fazer parte das reflexões dos pesquisadores interessados na descrição do padrão brasileiro. Estimulados por esta bibliografia e no contexto do *boom* urbano da época, o foco de interesse dos pesquisadores passou a ser o estudo sincrônico da norma urbana, padrão, dita culta.

O projeto NURC²⁰ vem concretizar o interesse dos pesquisadores que formados numa tradição filológica-dialetológica incorporam o estruturalismo e começam a fazer sociolinguística, ainda sob a denominação de filologia. O objetivo era conhecer a realidade linguística brasileira e congregar pesquisadores de diferentes lugares do país: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

O primeiro curso extensivo de Linguística num curso de Letras foi ministrado por Mattoso Câmara em 1938 e 1939, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. As lições dadas por Mattoso constituíram mais tarde os “Princípios de Linguística Geral” que consistia em aplicar ideias linguísticas advindas da Europa e dos Estados Unidos à descrição do Português. Como a Universidade foi extinta em 1941, houve um retardo no processo de especialização profissional em Linguística que só seria retomado nos anos 60.

Ao ser readmitido, em 1950, pela então Faculdade Nacional de Filosofia, Câmara lecionava Linguística Geral somente aos alunos do último ano de Letras Clássicas. Sua

²⁰ O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). O Projeto tem como objetivo descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior.

abordagem linguística não era vista com olhos generosos, pois Câmara não tinha formação institucionalizada em filologia e/ou literatura. Seus estudos encontrariam recepção mais calorosa junto à Divisão de Antropologia do Museu Nacional onde organizou, em 1958, um *Setor Linguístico*.

“A coexistência, no Museu Nacional, já no fim dos anos 50, de um *Setor Linguístico*, ao lado de um *Centro de Dialectologia*, seria o segundo sinal do novo embate que, na década seguinte, caracterizaria uma agora nítida oposição entre filólogos e linguistas. Os anos 60 assistiriam a uma nova e definitiva disputa entre Filologia e Linguística pela hegemonia dos espaços institucionais disponíveis.” (ALTMAN, 2003, p. 107)

Ao mesmo tempo em que os estudos de Câmara ganhavam adeptos, aumentavam também os estudos de abordagem sincrônica e descritiva. Na USP, os professores Aubretton e Maurer foram os primeiros divulgadores da Linguística como disciplina acadêmica. O primeiro ficou no Brasil durante doze anos e lecionou Língua e Literatura Grega; o segundo estudou nos EUA onde seguiu os cursos de Bloomfield e, de volta ao Brasil, lecionou Filologia Românica.

Alguns alunos de Maurer e Aubretton foram estudar na França e lá tiveram contato com autores como Martinet e Benveniste. Sendo assim, a linha blommfieldiana foi perdendo espaço. Isidoro Blikstein foi um dos primeiros a estudar na França e ao voltar, em 1965, foi contratado, encarregou-se das aulas de Introdução à Linguística e reuniu em torno de si um grupo de jovens dentre os quais estavam Haqira Osakabe, Rodolfo Ilari e Eni Orlandi. Contudo, a posição de Blikstein não foi de ruptura com a Filologia.

Cidimar Teodoro Pais também assumiu as aulas de Introdução à Linguística ao voltar da França, em 1968 e, no ano seguinte, tornou-se responsável pela coordenação dos cursos de Linguística. Ao contrário de Blikstein, Pais assumiu uma postura de ruptura com a Filologia.

Na Universidade de Brasília ganhou destaque o nome de Ayrton Rodrigues. Influenciado pelo professor Mansur que nos anos 40 se dedicava ao colhimento de dados linguísticos dos índios Kaingáng de Palmas (sudoeste do Paraná), Rodrigues doutorou-se na Alemanha e, em 1960 lecionou Linguística e Etnografia do Brasil na Universidade Federal do Paraná.

Em 1962, a resolução do Conselho Federal de Educação, que previa para o ano seguinte a implantação da disciplina de Linguística em todas as Faculdades de Filosofia com curso de Letras e também a ligação de Rodrigues com os antropólogos, em especial Darcy

Ribeiro, à época Ministro da Educação, favoreceram a ida do pesquisador para a UnB. Lá ele implantou o primeiro Departamento autônomo de Linguística e o primeiro programa de pós-graduação em nível de Mestrado, voltado para a formação de pesquisadores em Linguística.

Embora promissora, a experiência Linguística em Brasília não resistiu às intervenções e demissões consequentes ao golpe de 1964. Os professores voltaram aos seus estados de origem, transferiram-se para outras Universidades ou se refugiaram no exterior. Somente no início da década seguinte é que a Linguística tomaria fôlego novamente, mas desta vez ligada à nova função da qual se encarregavam as Faculdades de Filosofia do país: formar professores de ensino secundário.

“A partir dos anos 70, a Linguística e suas disciplinas passariam rapidamente a construir um domínio específico e autônomo de investigação e despertariam um maior interesse e uma procura maior da parte dos pós-graduandos do que a Filologia. Em termos institucionais, socioprofissionais e teórico-metodológicos, os anos 70 seriam dos linguistas.” (ALTMAN, 2003, p. 124)

A resolução de 1962 criou o desafio de constituir um contingente de profissionais aptos a ministrar Linguística nas quase noventa Faculdades de Filosofia com cursos de Letras então existentes. Foram sugeridas como estratégias de superação para tal dificuldade: a) A criação de cursos que ensinariam conhecimentos básicos de Linguística, a exemplo dos cursos patrocinados pela Ford Foundation, no Museu Nacional da UFRJ, b) A contratação de professores estrangeiros para formar e treinar equipes, c) O envio de alunos para os EUA e Europa, onde deveriam obter títulos de Mestrado e Doutorado para, uma vez de volta, constituírem equipes.

Deste modo, a Linguística foi conquistando seu lugar no currículo dos cursos de Letras e conseqüentemente, na formação dos professores de Português. Junto com esta conquista veio o crescimento das produções acadêmicas que tinham estes professores como público alvo, produções que movimentaram, e ainda movimentam um amplo mercado editorial.

Feito este breve histórico de como a Linguística, a partir da relação polêmica que estabeleceu com Filologia, alcançou estatuto de ciência autônoma na academia brasileira, resta-nos ainda investigar que conceitos produzidos pelos estudos linguísticos impactaram o ensino. Partimos do pressuposto de que o par LP X LM estabelecido ao longo deste trabalho,

possui estreitas ligações com o par Filologia X Linguística²¹, pois esta última constitui um novo objeto de estudo que não está restrito à língua escrita.

A fim de sustentar nossa pressuposição gostaríamos agora de rastrear os conceitos que, como consequência da divulgação científica da Linguística no terreno do ensino, tenham reconfigurado o objeto de ensino da aula de Português e feito com que o conceito de LM circulasse no âmbito da formação de professores.

3.2 Sobre a circulação do conceito de LM no campo Acadêmico

Ao que tudo indica, o clima de democratização dos anos de 1980 favoreceu o exercício da alteridade linguística, isto é, pelo menos a esfera acadêmica que almejava alcançar o terreno do ensino se propôs a pensar a relação entre língua portuguesa e a realização desta língua pelos seus falantes. Desse modo torna-se frequente nos textos de divulgação científica a presença do termo “língua materna”. Observemos como o termo aparece em algumas áreas da Linguística.

A Linguística Histórica tem como marco inicial a publicação da obra de Franz Bopp em 1816. Nesta obra o autor compara os sistemas de conjugação do sânscrito, do grego, do latim, do persa e do germânico, evidenciando a existência de relações de parentesco entre as línguas graças ao método histórico-comparativo ou diacrônico.

Os estudos diacrônicos tinham, dentre outras finalidades, investigar a origem das línguas. No âmbito dessas investigações é que se utiliza o conceito de língua-mãe como sendo a língua da qual se origina outra ou um grupo de línguas, e também o de língua materna como sendo “*língua nativa do sujeito que foi adquirida naturalmente ao longo da sua infância e sobre a qual ele possui intuições quanto à forma e uso*”²².

É preciso atentar ao fato de que os estudos diacrônicos eram feitos a partir a língua literária, embora a observação deste objeto tenha possibilitado a compreensão de que muitas

²¹ Embora seja comum encontramos na literatura a definição de que a Linguística é um ramo da Filologia, queremos deixar claro que a oposição que aqui estabelecemos fundamenta-se em bases institucionais, ou seja, está sendo pensada no interior do campo acadêmico.

²² In: “Alguns termos da Linguística Histórica”, de Expedito Eloísio Ximenes.

das mudanças ali presentes tivessem origem na língua falada; não era da fala que se ocupava a Linguística Histórica.

No século XX, com a perspectiva sincrônica proposta por Saussure é que se iniciam os estudos de um estado de língua que “*não é um ponto, mas um espaço de tempo, mais ou menos longo, durante o qual a soma de modificações ocorrida é mínima*”²³. Apesar da perspectiva sincrônica, o objeto da Linguística é para Saussure a língua, ou seja, a fala teria de continuar esperando para tornar-se objeto de estudo.

Ainda no rastro da circulação da expressão “língua materna” no interior da Linguística, chega-se à Linguística Aplicada. Dentre os domínios desta área podemos citar o estudo do bilinguismo na população indígena, o ensino em língua materna ou estrangeira e a formação docente. Assim como a Psicolinguística, a Linguística Aplicada lançaria mão da Psicologia Cognitivista, da Pedagogia (com especial atenção para as teorias que tratam do fenômeno da interação no processo de ensino/aprendizagem), e também da Psicanálise.

Segundo Melo (2005), foi “*a orientação descritiva (sincrônica) introduzida por Saussure e por outros estruturalistas que tornou possível o encontro fecundo entre a Linguística e a Psicologia, numa base verdadeiramente científica.*”²⁴ Desse encontro nasce a Psicolinguística, cujas produções acadêmicas divulgaram amplamente a expressão “língua materna”.

Ao longo de seu desenvolvimento, a Psicolinguística estreitou laços com a Epistemologia Genética, a Etologia e a Psicanálise, produzindo pesquisas que, ainda segundo Melo, tratam da “constituição temporal da linguagem” (p.18). Desse modo, as aquisições de LM, de segunda língua e de língua escrita tornaram-se foco de investigação da Psicolinguística.

O gerativismo chomskyniano e sua forte influência nos estudos sobre aquisição de linguagem também contribuíram com a difusão do termo língua materna. Ao propor um modelo inatista, segundo o qual propriedades abstratas e complexas da língua são transmitidas geneticamente, Chomsky faz distinção entre *competência* (regras construídas pelo falante graças a sua capacidade inata para aquisição de linguagem), e *performance* (comportamento linguístico que pressupõe a competência). A partir da Gramática Universal da qual todas as crianças seriam dotadas e, cujos *princípios* são invariáveis, é que a criança escolheria, de

²³ *In*: “Curso de Linguística Geral”, p.117-118.

²⁴ *In*: “Tópicos de Linguística Aplicada”, p.15.

acordo com a língua a que está exposta, o valor que os *parâmetros* devem tomar. Neste contexto, a língua a qual uma criança é exposta convencionou-se chamar “língua materna” ou língua 1 (L1), opondo-se à língua estrangeira ou L2.

Conforme explicitamos no item “Constituição do *corpus*” faremos um mapeamento de conceitos oriundos dos estudos linguísticos que impactaram o ensino de Português, deste modo, julgamos pertinente, a esta altura, chamar a atenção para a influência exercida pelo gerativismo chomskyniano no ensino de Português, sobretudo durante os anos de 1970.

3.3 Década de 70: o gerativismo como legitimador do caráter científico da linguística

Interessante notar que, justamente quando a Linguística se impõe enquanto ciência, na década de 70, como vimos no histórico traçado anteriormente, a concepção de linguagem que a sustenta é de vertente biológica, ou seja, a perspectiva de Chomsky permite uma análise da língua do ponto de vista da ciência natural.

Embora Marcuschi (2002) tenha dito que “o gerativismo nunca foi assimilado de maneira frutífera pelo ensino de línguas nem pelas práticas pedagógicas em geral” (p.17), para nós o gerativismo interessa porque é na noção de competência que se inicia o percurso histórico-conceitual aqui proposto.

Como já foi dito anteriormente, na ocasião em que traçávamos o percurso histórico no campo Oficial, nos anos de 1970, com o processo de urbanização brasileiro, as classes populares começam a chegar à escola. A concepção de língua de então possibilitava um ensino cujo objetivo era proporcionar ao aluno o domínio do código e, neste sentido, o gerativismo foi uma teoria conveniente por fornecer mecanismos de explicação a respeito do funcionamento da língua. Contudo, tais mecanismos alcançam somente o nível da sentença e configuram-se como uma gramática.

A gramática gerativa, em princípio, pode parecer mais generosa em relação à normativa, pois está nas mentes dos indivíduos e se apresenta aos linguistas como valioso artefato para explicar o funcionamento da língua. O princípio inatista da gramática gerativa é que nos leva a querer explorar o conceito de competência. Expliquemo-nos, o conceito de competência linguística permite olhar para a língua de modo abstrato, dado que a realização

desta língua pelo sujeito é desconsiderada. Mesmo no que se refere ao conceito desempenho ou performance, o contexto no qual o indivíduo está inserido serve apenas de alavanca para fazer funcionar a maquinaria linguística que ele já possui.

Desse modo, para o gerativismo, a língua materna é um elemento secundário, pois independente dela a competência existe. Além disso, o ponto autônomo e central para o aparato explicativo gerativista é a frase, ou seja, os aspectos semânticos e pragmáticos são deixados de lado.

Algumas gramáticas fizeram uso do gerativismo no ensino adotando as famosas árvores sintáticas e mantendo a tradição dos estudos metalinguísticos centralizados na sentença escrita. Desse modo, as camadas populares que à época frequentavam a escola, mesmo dotadas do patrimônio biológico universal da competência linguística, pareciam parametrizar a língua portuguesa de maneira meio torta. A máquina era perfeita, mas o uso que os alunos faziam dela não correspondia às expectativas da escola.

É justamente em meio a esta frustração da escola que a noção de *uso* parece pertinente para que cheguemos ao segundo ponto deste nosso percurso histórico-conceitual: a variação. A fim de explicitarmos o raciocínio que nos leva do conceito de competência ao de variação, gostaríamos de destacar a problematização feita por Geraldi (1997) a propósito da definição de epilinguagem sugerida por Culioli, segundo a qual a epilinguagem é um saber inconsciente sobre a língua. O problema se coloca, segundo Geraldi, dada a dificuldade de categorizar as atividades linguísticas em conscientes e inconscientes.

Sendo assim, o autor prefere chamar de atividades epilinguísticas aquelas nas quais as reflexões sobre a linguagem são direcionadas pelo uso, ou seja, são as reflexões sobre as diferentes formas de dizer. Já as atividades metalinguísticas são consideradas pelo autor “*como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos*” (pp.190-191). O conjunto formado pelas atividades epilinguística e metalinguística é denominado por Geraldi “análise linguística”.

O deslocamento da metalinguagem, que continuou sendo utilizada consonante ao conceito de competência para a prática de análise linguística, levou em consideração os usos que os falantes fazem da língua. Portanto, parece que os estudos linguísticos se afastam do caráter universalista da gramática gerativa e se aproximam das particularidades e, conseqüentemente, da LM.

Nossa argumentação se apoia na ideia de que a “intuição do sujeito”, presente na definição de LM apresentada acima pela Linguística Histórica, ganha novos contornos a partir do conceito de epilinguismo. Sendo assim, vemos entrar em cena uma concepção de ensino de língua que, em harmonia com a tendência construtivista da pedagogia moderna, considera o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, tal consideração não está mais prioritariamente embasada em aspectos biológicos e cognitivos, mas sociais, o que a aproximaria de uma tendência pedagógica mais interacionista.

Enfim, a “análise linguística”, ao considerar tanto as atividades epilinguísticas como as metalinguísticas, abre caminho para os estudos do fenômeno da variação, intrínseco à concepção de LM. Trataremos da variação linguística na seção a seguir.

3.4 Década de 80: quando a língua “vareia” ou de quando colocamos o erro entre aspas

Os estudos sobre a variação linguística ganharam espaço no ensino brasileiro de Língua Portuguesa na década de 80, porém Pietri (2003) observa que já a partir de 1970, uma série de publicações de divulgação científica, amparadas em teorias linguísticas, vem argumentar sobre a necessidade de uma nova concepção de linguagem e ensino. Desse modo, instaura-se a discussão que põe em xeque o valor do ensino da gramática normativa e a relevância pedagógica da Linguística. Segundo o autor, tal polêmica gera um discurso de autoafirmação tanto da gramática, que vivia um momento de desprestígio, quanto da Linguística, que buscava, enquanto ciência, reformular seu objeto e passar a tratar também de problemas sociais.

Provavelmente o olhar lançado para a LM a partir de 1980 corrobora com a propagação de um princípio de igualdade entre os falantes, mas conforme a crítica de Bourdieu (1996:42) ao conceito chomskyniano de competência como patrimônio biológico, a competência depende do patrimônio social que traz em si a lógica simbólica da distinção.

Desde a dicotomia saussuriana *langue x parole*, a desconsideração dos aspectos sociais foi uma das maiores pedras no sapato dos estudos linguísticos. Hjelmslev (*apud* Rey, 2001) identifica *langue* com “esquema” e introduz à *parole* a noção de uso, com isso ele aponta para a materialidade linguística definida por uma realização social que Hjelmslev chama de norma:

“Na língua encarada como norma cada elemento é encarado de forma opositiva e relativa (é uma *forma*), mas “munida de qualidades positivas” (ela é *material*). Esta materialidade da norma acarreta uma consequência teoricamente importante: cada realização global do esquema, escrita, fala, mas de certo também (Hjelmslev não o diz) variações dessas realizações, é uma “língua” diferente”. (REY *in*: BAGNO (org)., 2001,p.119)

A partir das observações de Rey a propósito da norma hjelmsleviana, podemos inferir a existência de uma imensa heterogeneidade contida no conceito de LM possível de ser expandido, se entendido como algo que designa, como sugere Corbeil (2001, p.180), “não somente o conhecimento do núcleo de um sistema linguístico particular (...), mas sobretudo a maneira de realizá-lo num dado ambiente numa dada época”.

A Sociolinguística foi, sem dúvida, a área que mais contribuiu para que a questão da diversidade linguística fosse colocada em pauta no contexto do ensino. Labov, como aponta Soares (2001), combateu a teoria da deficiência linguística demonstrando, através de pesquisas quantitativas, que: a) crianças de guetos norte-americanos dispunham do mesmo vocabulário básico das outras crianças, b) o dialeto que dominam é linguisticamente muito bem estruturado e c) são igualmente capazes de aprender e de pensar logicamente.

Apoiada em Bersnstein e Labov, Soares se opõe ao bidialetelismo funcional no qual o aluno se instrumentaliza com o dialeto padrão para se adaptar a ordem vigente e propõe uma escola transformadora comprometida sim com um ensino bidialetal, mas para instrumentalizar os alunos das camadas populares a fim de que eles transformem a esta ordem vigente.

Atualmente, acreditamos que o bidialetelismo para a transformação já não se sustenta. Isto porque a relação dialeto-padrão/ dialeto não-padrão desta proposta resultou numa postura de tolerância passiva por parte da escola, isto é, respeita-se a língua materna – pelo menos se diz que devemos respeitá-la – , mas para transformar algo é preciso usar a língua mãe (ou seria melhor dizer madrasta?²⁵). Acrescenta-se a isso o fato de que este “respeito”, não raro, se traveste de superficialidade e esvazia o conteúdo da aula de Português: sai a gramática normativa e nada fica em seu lugar.

Além disso, o dialeto não-padrão, identificado à LM, ainda é concebido de maneira análoga ao que ocorre com o padrão, identificado à LP, isto é, como homogêneo. Com isto, queremos dizer que não há um dialeto não-padrão no interior de uma sala de aula, mas vários.

²⁵ As “boadrastas” que nos perdoem.

Aliás, já é sabido que mesmo o dialeto considerado padrão também é realizado de maneira bastante heterogênea pelos seus falantes.

Assim, concordamos com Silva (2004) no que se refere à falta de condições da escola brasileira (embora achemos esta expressão bastante generalista) para ensinar o padrão linguístico da gramática normativa, pelos seguintes motivos: 1) a gramática das línguas maternas adquiridas pelas crianças, antes mesmo do início da vida escolar, tem por base a oralidade e a escola é, tradicionalmente, o lugar da escrita, 2) muitos dos professores de português não partilham da língua idealizada pela escola, portanto, não podem ensinar o que não sabem e 3) o estudo de língua materna requer recursos metodológicos que permitam lidar com acontecimentos linguísticos, contudo, grande parte do material divulgação científica e dos documentos oficiais voltados para professores lidam com fatos da língua. Exploremos com maior cuidado cada um desses motivos.

Primeiramente tratemos da relação oralidade/ensino. Se retrocedermos aos meados do século XVII onde, conforme dissemos no capítulo dois, gramática, poética e retórica constituíam as bases do ensino, veremos que hoje a retórica é a que menor herança deixou para as aulas de Português. Isto porque a teoria da arte de falar foi, graças ao projeto de gramaticalização das línguas europeias, cada vez mais cedendo lugar às teorias da arte de escrever.

Marcuschi (2005), em uma análise a respeito dos livros didáticos de português (LDP), pontua dez aspectos que considera problemáticos na abordagem da oralidade neste material. Dentre tais aspectos destacamos os seguintes: a terminologia utilizada para tratar de oralidade é variada e imprecisa (confunde-se gíria, dialeto e regionalismo, por exemplo), não existe distinção entre oral e coloquial, identifica-se o padrão com a escrita e o não-padrão com a fala e, finalmente, as atividades propostas restringem-se à variação lexical e, de modo geral, são discriminatórias.

Ao final de seu artigo, Marcuschi faz algumas sugestões para análise da língua falada, sugestões que, em princípio, parecem plausíveis, caso o professor a quem tais sugestões se dirigem domine conceitos como tópico, marcadores conversacionais, modalizadores e dêiticos. Seguindo esta linha de raciocínio, é possível chegar a conclusão que a inserção de conceitos advindos da linguística no repertório do futuro professor de Português, faria com que a oralidade tivesse seu espaço garantido enquanto objeto de estudo na sala de aula. Todavia, esta não parece ser uma simples relação de causa e consequência, isto porque, como

dissemos acima, muitos professores não dominam a norma padrão valorizada pela escola e chegam aos cursos de licenciatura sem condições de compreender um texto teórico recheado de conceitos linguísticos.

Aliás, ainda a respeito dos futuros professores, é sabido que a maioria dos 54% dos cursos de licenciatura estão no setor privado de ensino e que estes cursos vem sofrendo um processo de precarização devido à diminuição do tempo de graduação, aos professores, muitas vezes não qualificados suficientemente para lecionar a ampla gama de disciplinas que lhe são atribuídas. Além disso, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas atraem devido às mensalidades mais baixas.

As licenciaturas nas instituições públicas também enfrentam problemas: o elevado número de alunos por turma, a falta de recursos financeiros para incentivo à pesquisa e para concessão de bolsas de estudo aos discentes, dentre tantos outros que poderiam ser citados. Um último argumento que comprova a distância existente entre o domínio da norma padrão culta e os professores em formação é que, conforme dados obtidos através do questionário socioeconômico do ENADE (2005), 39,5% dos licenciados eram filhos de pessoas que frequentaram somente o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, contra apenas 10,8% cujos pais cursaram o ensino superior²⁶.

Sendo assim, podemos apostar que a LM do professor de Português está muito mais próxima da LM de seus alunos do que da LP que a escola quer preservar. Considerar a LM como aquela falada pela criança mesmo antes do início de sua escolarização implica em também considerar a linguagem oral como objeto de estudo. Entretanto, frequentemente, a fala é vista como vilã no âmbito do ensino de Português, devido às “más influências” que exerce sobre a língua escrita e isto acarreta a dicotomização fala/escrita. Por vezes, posições menos radicais afirmam que há sim, na escola, lugar para a oralidade. Contudo, este lugar, quase sempre, não é mais que oralização da escrita.

Marcuschi (1997) parte do pressuposto de que existe uma relação de *continuum* entre oralidade e escrita, cujos extremos seriam, respectivamente, a informalidade e a formalidade. Para o autor, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos” (1997, p.36). Inserindo a questão do uso e das práticas sociais, Marcuschi se opõe à caracterização estanque

²⁶ A respeito da formação de professores, vale a pena ler o artigo “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”, de Bernadete A. Gatti. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

geralmente atribuída à fala (contextualizada, não planejada, redundante etc.) e à escrita (descontextualizada, planejada, condensada etc.) e, ao mesmo tempo, propõe a *bimodalidade* ao invés do *bidialetismo*. Assim, o autor defende que sejam correlacionadas as dimensões linguística, funcional e interpessoal tanto no estudo da fala quanto da escrita.

Como podemos notar, instauram-se lacunas entre a reafirmação da identidade linguística pessoal e social, entre o errado e o adequado, entre a oralidade e a escrita, entre língua padrão e variações, entre LP e LM. Antes, de prosseguirmos argumentando e apontando para tais lacunas, cabe fazermos um esclarecimento a propósito dos conceitos de variação, variante e variável.

De acordo com a perspectiva da Sociolinguística, nas comunidades de fala, frequentemente, existem formas linguísticas em variação, ou seja, formas co-ocorrentes e concorrentes; sendo assim a variação é um fenômeno linguístico. Já diferentes formas existentes na variação são chamadas de “variantes linguísticas”, segundo Tarallo (1986, p.8): “variantes linguísticas são diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística.”

É importante lembrar que além do conceito de variação, a reformulação do conceito de texto, durante os anos de 1980, também trouxe em seu bojo o conceito de *uso*. Dado que em consonância com uma concepção de linguagem como forma de interação, o texto deixa de ser considerado um produto para ser encarado como um processo no qual produtores e receptores em situações reais de uso constroem efeitos de sentido. Outro fator importante que deve ser destacado nesta nova concepção do conceito de texto é que a escrita literária, exemplar privilegiado da LP, cede espaço para outras modalidades de texto.

Deste modo nos parece que a variação e texto convergem, respectivamente, para a diversificação da norma e do sentido. Apesar disso, certa obsessão pela normatização e pela verdade conduz a uma naturalização das regras no âmbito do ensino. Em outras palavras, ao invés de identificar e relativizar os pressupostos que naturalizam as regras divulgadas pelo discurso científico, seja ele gramático normativo ou linguístico descritivo, tais pressupostos são tomados como verdades, fatos incontestáveis formatados em modelos didáticos que, rapidamente, tornam-se objeto de consumo. Partamos agora para o terceiro motivo pelo qual acreditamos que a escola brasileira está impossibilitada de ensinar o padrão linguístico da gramática normativa. Como já dissemos anteriormente, o estudo de língua materna requer

recursos metodológicos que permitam lidar com acontecimentos linguísticos, contudo, grande parte do material divulgação científica e dos documentos oficiais voltados para professores lidam com fatos da língua.

Cabe aqui fazermos a distinção entre fatos e acontecimentos linguísticos. Primeiro, vamos aos fatos; o conceito de fato linguístico circula frequentemente na literatura e remete ao próprio estatuto da Linguística como ciência, conforme defende Martinet:

“A linguística é o estudo científico da linguagem humana. Diz-se que um estudo é científico quando se baseia na observação dos fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome de certos princípios estéticos ou morais. ‘Científico’ opõe-se a ‘prescritivo’. No caso da linguística, importa especialmente insistir no caráter científico e não prescritivo do estudo: como o objeto desta ciência constitui uma atividade humana, é grande a tentação de abandonar o domínio da observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para passar a recomendar o que deve dizer-se”. (MARTINET,1978, p.42)

Sendo assim, temos estudos de fatos linguísticos desde o nível fonológico até o nível sintático. Contudo, quando se chega ao nível do discurso fica difícil atribuir ao “fato discursivo” a mesma assepsia científica, a mesma “observação imparcial” apontada por Martinet. Quando se chega ao discurso, não temos mais fatos e sim acontecimentos.

A noção de acontecimento é entendida por Foucault como a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento de sua produção. Pechêux, em “Discurso: estrutura ou acontecimento” retoma a noção de Foucault considerando o discurso não apenas em sua materialidade linguística, mas também materialidade significativa prenhe de historicidade.

O que queremos ao propor o conceito de “acontecimento linguístico” é justamente uma abordagem da língua na qual desde o nível fonético até o nível discursivo materialidade e historicidade sejam consideradas. Assim, estaríamos, no âmbito do ensino, lidando com a LM, livre de toda a higienização da LP com a qual se trabalha na escola. Talvez assim, conseguíssemos tirar as aspas do erro. Esperamos desenvolver esta ideia em pesquisas futuras.

3.5 Década de 90: quando a língua materna sai de casa e encontra o letramento

Apesar do conceito de letramento ter surgido pela primeira vez, no Brasil, em 1986 na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, foi nos anos de 1990 que tal conceito ganhou ampla divulgação nos artigos científicos voltados à formação de professores, nos documentos oficiais e também nos cursos de formação continuada. Além disso, foi em 1998 que “Letramento: um tema em três gêneros”, de Magda Soares, foi publicado pela primeira vez. Aliás, o título e o formato desta obra é um prenúncio do conceito que estaria na crista da onda do ensino de português na década seguinte. Trataremos dos gêneros na próxima seção deste trabalho.

Podemos dizer que o letramento surge, num primeiro momento, como um conceito que visa complementar ou ampliar o conceito de alfabetização. Magda Soares, em 1985, em “As muitas facetas da alfabetização”, já apontava para uma distinção entre o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento contínuo e perpétuo da aquisição da língua oral e escrita. Segundo a autora:

“(…) uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem mecânica do ler /escrever, o enfoque dado à língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda determinantes sociais das funções afins da aprendizagem da língua escrita.”(SOARES, 1985, p.21)

Contudo, durante a década de 90, em meio às disputas ideológicas a respeito dos métodos de alfabetização, alfabetizar e letrar caracterizaram-se como antagônicos. Sendo assim, de um lado teríamos uma concepção de ensino da leitura e escrita centrada na codificação e decodificação, e de outro lado, um uma concepção deste mesmo ensino centrada nas práticas sociais, ou seja, no uso da leitura e da escrita. É verdade que não há consenso a respeito desta oposição dado que Emília Ferreiro, por exemplo, defende que o termo alfabetização não exclui as práticas sociais e prefere entender *litracy*, termo corrente na literatura norte americana, como “cultura escrita”.

Autores vinculados a uma tradição freiriana de alfabetização são contrários à oposição alfabetização x letramento, alegando que para Paulo Freire a leitura do mundo sempre

precedeu a leitura do código escrito. Assim, nesta concepção a alfabetização, é encarada como possibilidade de engajamento, como instrumento de transformação social.

Quanto à perspectiva freiriana de alfabetização, concordamos que os aspectos sociais lhe são intrínsecos e, embora haja estudos afirmando que muitas das hipóteses formuladas pela criança ocorrem também com o adulto no processo de aquisição de escrita, não nos parece viável o trabalho com hipóteses com pessoas que já carregam uma história de vida mais longa e que, mesmo sem ler e escrever estão inseridos no mundo letrado, criando suas próprias estratégias de compreensão deste mundo.

Há ainda posicionamentos mais conciliadores que apostam na possibilidade de se alfabetizar letrando. A própria Magda Soares, anos mais tarde, em 2003, apresentaria um trabalho que ela denomina como um contraponto ao texto de 1985 acima citado. Neste texto, intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, a autora faz críticas ao privilégio dado à dimensão cognitiva da alfabetização e ao apagamento das questões linguísticas fonético/fonológicas e defende a interdependência entre alfabetização e letramento.

Outro exemplo desse posicionamento mais conciliador pode ser encontrado em Eglê Franchi, no livro “Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita” onde a autora não deixa de lado a dimensão social da escrita, muito pelo contrário, as atividades relatadas por Franchi ancoram-se fortemente em momentos de interação nos quais oralidade e escrita são exploradas em situações não artificializadas de uso. Recentemente, talvez por estratégia de *marketing* editorial, o livro passou a se chamar “Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita”.

A nosso ver, o viés psicogenético das pesquisas de Ferreiro acerca da aquisição da escrita, dado o seu caráter universalista, se assemelha ao conceito de competência desenvolvido por Chomsky, no sentido de que ambos colocam todas as crianças em pé de igualdade cognitiva e biológica.

No entanto, esta suposta igualdade, mais uma vez, esbarra em fatores sociais, pois a própria Ferreiro verificou em seus estudos que crianças de classe média, apesar de passarem pelas mesmas hipóteses que as crianças das camadas populares, demoram menos tempo para se alfabetizarem, dado o menor convívio social com a escrita. Como possível atenuador desta desigualdade, entra em cena o conceito de letramento carregando em si o traço da democratização, pois intenciona propiciar àqueles cujas famílias não possuem práticas sociais de leitura e escrita a vivência de tais práticas via escola; e também porque considera legítima

qualquer apropriação mínima de escrita, como por exemplo, a memorização de uma receita por alguém que seja analfabeto. Contudo, este aparente traço democrático pode acarretar duas consequências pouco benéficas ao processo de ensino/aprendizagem: 1) O olhar que a escola tem para o aluno o determina, de saída, como alguém que está em desvantagem por vir de uma família iletrada e 2) A didatização das práticas de letramento no interior da escola podem se concentrar demasiadamente no fator prática social e deixar de lado as questões linguísticas propriamente ditas. Voltaremos a este assunto quando estivermos tratando dos gêneros textuais, na próxima seção.

Depois de circular entre os professores alfabetizadores, o letramento alçou voo entre os professores de Português. Embora saibamos que é muito comum encontramos atualmente alunos do segundo ciclo do ensino fundamental sem o domínio desejável da leitura e da escrita, ou seja, não ou mal alfabetizados, o letramento neste segmento do ensino assume outras características.

Como havíamos dito anteriormente, a partir de 1980, a noção de uso estará presente em conceitos como variação, texto e também no conceito de letramento. Ora, se entendermos letramento conforme a perspectiva de Soares (1999), ou seja, como “estado ou condição de quem *não só* sabe ler, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (p.3) (grifos da autora), verificaremos que a questão da língua em uso, mais uma vez se faz presente.

É a partir da noção de uso que queremos discorrer um pouco a respeito do título desta seção e retomar o par LP/LM, fio condutor deste trabalho. Podemos começar indagando: A LM heterogênea com a qual nos deparamos na escola serve para que usos? Em quais práticas sociais ela é considerada legítima? Quando a língua materna sai de casa para encontrar o letramento é melhor que ela fique dentro da mochila onde habita o silêncio, pois geralmente, nas práticas sociais legitimadas pela escola, é a LP que deve ser usada.

É preciso também apontar para as nuances que a noção de uso apresenta em cada um dos conceitos até aqui explorados. No caso da variação, a noção de uso tem como principal pilar a oralidade; deve-se respeitar e tomar como o objeto de estudos a(s) língua(s) faladas pelos alunos. Já no que se refere ao texto, o uso tem como base a interação, sendo assim também deixa de ser considerado apenas o texto escrito, mas os textos orais e os não-verbais passam tornam-se também objetos de estudo. No letramento, por sua vez, o uso está ancorado na ideia de práticas sociais.

Tendo em vista que o conceito de letramento em seu sentido restrito, como aponta Corrêa (2001), já traz em si a centralidade da língua escrita, preferimos nos filiar a uma concepção mais ampla do conceito segundo a qual:

“(...) letramento liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária (aquelas que não tiveram contato algum com a escrita tal como a conhecemos). Esse tipo de registro que aparece nas práticas orais apresenta um caráter de permanência no tempo semelhante ao que normalmente se atribui à escrita. Pode-se dizer, portanto, que há, em certas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética e que vem exemplificado nos estudos de literatura oral.”(CORRÊA,2001, p.137)

Consideramos que tal concepção de letramento dá margem para um trabalho efetivo com a LM, no qual a noção de “adequação de registro à situação de uso não vem imposta de fora para dentro” (CORRÊA, 2001, p.142). Talvez possamos observar a presença da concepção ampla do conceito de letramento no processo de derivação quase que infinita do conceito: “letramento digital”, “letramento matemático”, “letramento emergente”, “letramento cartográfico”, “multiletramento”, dentre outros. Ora, com a ampliação do conceito de texto podemos ampliar também o que pode ser lido. Então, se em determinada comunidade onde a leitura e a escrita não fazem parte das práticas sociais, uma pegada de determinado animal é um texto numa prática social de caça, por exemplo.

O fato é que, embora as práticas de letramento devessem ser conjugadas com as práticas sociais de interação, inclusive orais, como sugere Soares, parece que as práticas de oralidade foram deixadas em segundo plano em detrimento da letra, do letramento em sentido restrito. Isto porque a centralidade do texto escrito, somado à urgência das práticas sociais, resultou na difusão de outro conceito que terá intensa circulação a partir do final dos anos de 1990 e alcançará ampla divulgação no meio acadêmico e no contexto de formação de professores de português: gêneros textuais. Passemos a discussão deste conceito.

3.6 Nem variação, nem texto: a gramática dos gêneros textuais

Nesta seção deste percurso histórico-conceitual que nos propusemos a traçar, pretendemos rastrear os meandros que levaram, no campo acadêmico, à diminuição do

interesse pelas questões da variação e da oralidade, identificados à LM e ao aumento do interesse pelo letramento e pelos gêneros textuais, identificados à LP.

Primeiramente cabe esclarecer que, na perspectiva adotada neste trabalho, os “gêneros discursivos” serão entendidos como “coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as coerções das práticas discursivas” (BRAIT,2000, p.21); e “gêneros textuais” serão entendidos como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002). Certamente, a noção de “gêneros textuais” foi mais divulgada em documentos oficiais e artigos científicos voltados ao professor de Português que a noção de “gêneros discursivos”. Aliás, é comum eles serem usados como sinônimos no contexto do ensino

Embora se argumente que a base teórica para o trabalho com gêneros textuais é bakhtiniana, é preciso estar atento às transmutações sofridas pela teoria de base até chegar ao contexto didático. Parece que houve um exagerado apego ao seguinte trecho de Bakhtin (2003): “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso* (p.262)”, e a partir deste apego propagou-se um ensino não mais centrado no texto, como se propunha na década de 80, mas centrado nas tipologias textuais²⁷.

Com isso queremos dizer que houve um processo de estabilização dos gêneros do discurso transformando-os em gêneros textuais, assim se estabilizam as situações de uso dos gêneros na tentativa de garantir, mais uma vez, que os alunos obtenham êxito em situações de comunicação tidas como mais formais e complexas. Desta forma, deixa-se de lado, novamente, questões que dizem respeito ao caráter heterogêneo da língua (conforme a argumentação que estamos tentando desenvolver ao longo deste trabalho, o corpo a corpo com tal heterogeneidade se dá, principalmente, a partir do trabalho com a oralidade e a variação), para lidarmos com uma língua higienizada pelas características que categorizam os enunciados em gêneros textuais. Além disso, não raro, os gêneros textuais selecionados são os

²⁷ Adotamos aqui a definição de tipologia textual proposta por Marcuschi (2002, p.22) segundo a qual o termo é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

considerados mais úteis, ou seja, aqueles que tentam reproduzir situações de vida prática para que nossos alunos “se deem bem no mundo lá fora”.

Embora Bakhtin tenha privilegiado a literatura como objeto para formulação de muitos dos seus conceitos, tais como polifonia e gêneros discursivos (lembramos que “Estética da Criação Verbal” não trata de outro tema, senão literatura), nos parece que a didatização da teoria dos gêneros, muitas vezes, relega a literatura ao segundo plano. Talvez isto ocorra porque não se tenha dado tanta atenção ao que assinala Bakhtin um pouco mais adiante:

“Todo estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva (*reichevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve). Isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, o estilo individual.”. (p.265)

Ainda um pouco mais adiante, o pensador russo aponta como gêneros mais favoráveis ao reflexo da individualidade do falante/escrevente na linguagem aqueles pertencentes à literatura de ficção e, como menos favoráveis a tal reflexo:

“(...) os gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. Aqui podem refletir-se não só os aspectos mais superficiais, **quase biológicos** da individualidade (e ainda assim predominante na realização oral dos enunciados desses tipos padronizados).” (p.265) (grifo nosso)

Mesmo assim, há uma insistência no trabalho de reconhecimento dos gêneros que requerem forma padronizada e, neste sentido podemos dizer que a abordagem didática se afasta ainda mais da teoria dos gêneros para se aproximar da tipologia textual, pois é muito comum encontrarmos, atualmente, atividades de leitura e escrita limitadas à identificação de traços composicionais. Tais traços muitas vezes nem são de natureza linguística, mas de disposição gráfica. Por exemplo, uma série de palavras se dispõe, uma embaixo da outra, e pergunta-se ao aluno se tal seriação configura uma lista, de modo que ele não precisa nem ler as palavras para responder a tal questão.

No que se refere à produção escrita é frequente encontrarmos, no ensino médio por exemplo, alunos que dominam a estrutura de um clássico escolar, a redação ou o texto dissertativo. Apegam-se ao esquema introdução/desenvolvimento/conclusão (às vezes com número fixo de parágrafos para cada uma dessas partes), empregam alguns conectivos chave

para simular uma progressão argumentativa e utilizam uma linguagem razoável do ponto de vista da gramática normativa. Entretanto, o texto frequentemente se configura como uma colcha de retalhos de fórmulas constitutivas de um tipo textual; sua estrutura se revela frágil e basta um sopro de um leitor mais atento para que ela venha abaixo, tal como a casa de palha do primeiro porquinho do conto infantil.

A fim de sustentar nosso raciocínio e também a título de curiosidade, observemos as questões abaixo. A primeira é uma avaliação do município de São Paulo aplicada aos alunos do terceiro ano do ciclo II, em 2010; a segunda, por sua vez, é uma avaliação federal aplicada aos alunos do segundo ano do ciclo I, em 2011:

Leia o texto a seguir para responder a questão 2.

ITEM	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	QTD.	UN.	VL. UNIT (R\$)	ST	IAT	VL. ITEM (R\$)
001	000000960533	QUIZUA HUANG L 12 UN	1,0000	x	4,98	F1	A	4,98
002	789611000176	PAPEL HIG PERSONA	1,0000	x	3,68	F1	A	3,68
003	789196200268	TORRADA BAUD 16DG	1,0000	x	1,99	F1	A	1,99
004	789819200904	SUCO SU FRESH ZER	1,0000	x	3,59	F1	A	3,59
005	7896094920071	DESOD RESTRO ROSA 90	1,0000	x	2,75	F1	A	2,75
006	7896094920071	DESOD RESTRO ROSA 90	1,0000	x	2,75	F1	A	2,75
007	2070470000495	MACA GALA NACIONAL K	0,1950	kg	2,49	I1	A	0,49
008	2017170000660	PERA WILLIAMS kg	0,1650	kg	3,93	I1	A	0,66
009	2016560000615	LARANJA PERA kg	0,4350	kg	1,79	I1	A	0,81
010	2018530000516	BAHANA PRATA kg	0,1700	kg	2,99	I1	A	0,51
011	2045400002784	SAL DE FRUT	0,3120	kg	8,90	I1	A	2,78
TOTAL R\$								25,19
CHEQUE 60								25,19
UTSA - *****-11/11 PDU=KH000068 DOC=2M0352 AUT=000009 VENDA A CREDITO VALOR: 25,19 (Sitef) xB&@!w!n#Xx!S! /S3#B2R5x+h#*9!>>>@>Y!-KTx&u-p & !S ZPM ZPM/ZEFC LOGGER ECF-IF VERSAO:03.03.04 ECF:008 L3:0009 QPR:181618 88888888888888888888 23/02/2010 16:03:27 FAB:ZP030705709								

Fonte: Texto recolhido em comércio, São Paulo, 23 fev. 2010.

2. Os itens foram listados dessa maneira porque o texto é:

- (A) uma receita culinária.
 (B) uma dieta alimentar.
 (C) um cupom fiscal.
 (D) um cardápio.

Prova 1

Prova 2

Figura 3: Questões de gêneros textuais em avaliações externas.

Desde os 7 aos 13 anos de idade, os alunos são submetidos a um modelo de avaliação que atribui demasiada importância à identificação de gêneros textuais. Não é possível perceber diferença de nível de complexidade entre as questões, embora a primeira exija que o aluno saiba o nome do gênero e a segunda forneça o nome do gênero no enunciado, exigindo

PROVINHA
BRASIL 2011



GUIA DE APLICAÇÃO
2º S/11 - TESTE 2

19

Questão 13 DF71153

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto abaixo e depois responda à questão.**



**VENHA COMEMORAR COMIGO
A MINHA FESTA DE FORMATURA!!!**

DIA: 5 DE DEZEMBRO
LOCAL: SALÃO DE FESTA DA ESCOLA
HORÁRIO: 18 HORAS

CONTO COM A SUA PRESENÇA!

MARCELA



O TEXTO QUE VOCÊ LEU É UM CONVITE DE:

(A) CASAMENTO.
 (B) FORMATURA.
 (C) FESTA JUNINA.
 (D) ANIVERSÁRIO.

Comentário sobre o Item: Esse item avalia a habilidade de localizar informação em um texto com base nas características do gênero e na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõe.

apenas que o aluno discrimine a que tipo de festa se refere o convite (poderíamos dizer que esta é uma questão de “tipologia festual”).

Bem, ao que tudo indica, o caráter “quase biológico da individualidade” presente nos gêneros do discurso mais padronizados nos leva pelo menos a três lugares: a) ao conceito de competência chomskyniano, marco inicial deste nosso percurso histórico-conceitual, b) à constatação de que para educar as massas é mais conveniente apagar a individualidade e conseqüentemente, a heterogeneidade da LM e, c) à hipótese de que talvez os gêneros do discurso tenham se metamorfoseado em gêneros textuais, no âmbito do ensino, por priorizar a tipologia dos textos mais padronizados, o que se afina perfeitamente com uma concepção padronizada de LP.

A circulação dos conceitos descritos no percurso histórico-conceitual até aqui traçado indica que seriam necessários outros parâmetros diferentes dos da gramática normativa para lidar com os usos, inclusive orais, das variedades linguísticas. Parece-nos que estes parâmetros se configuraram, atualmente, na utilização da dicotomia oral/escrito apenas como recurso metodológico e na primazia de estudos de *gêneros textuais* como categorias fixas fundamentadas na multifuncionalidade das marcas linguísticas.

Na contracorrente de tais parâmetros Corrêa (2005) aponta que a perspectiva bakhtiniana caracteriza os *gêneros discursivos* como relativamente estáveis, portanto:

“os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função das relações intergenéricas, que por um lado, lhes dariam em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.” (p.3)

A partir desta perspectiva não é possível encarar a oralidade como uma “má influência” para a escrita, nem dizer que os brasileiros, ao falarem sua LM, andam “assassinando” a LP. Esta perspectiva nos possibilita encarar o aspecto dinâmico das relações intergenéricas, aliás, o fenômeno da variação também traz em si esta dinamicidade. Contudo, parece que os campos Oficial e Acadêmico convergem no que se refere ao apagamento das discussões sobre variedade linguística em detrimento das discussões sobre gêneros textuais. Isto se deve, talvez, ao império do pragmatismo aliado ao milagre da democratização; em outras palavras, a noção de uso se configurou de tal forma no âmbito do ensino que a proposta de gêneros discursivos metamorfoseou-se em reconhecimento de tipologias textuais, cuja

função seria instrumentalizar aqueles que até então estavam à margem da escolarização para a sobrevivência no mundo letrado.

Com isso, chegamos à artificialização das situações de usos reais da língua no interior da escola e ao distanciamento entre o aluno e o texto literário. Mais uma vez relega-se a heterogeneidade ao segundo plano e identifica-se LP a uma nova gramática, a gramática do gênero.

3.7 A construção de LP e LM no campo Acadêmico

Retomemos, mais uma vez, as primeiras etapas do procedimento de análise explicitado na Fundamentação teórico-metodológica: 1) identificar quais são os eixos primitivos semânticos de LP e LM presentes em cada um dos campos a serem descritos (já realizamos esta identificação no campo Oficial, realizaremos agora no Acadêmico e ainda nos restará o campo Metodológico, tema do próximo capítulo), 2) depreender o conjunto de semas reivindicados (positivos) e o conjunto de semas rejeitados (negativos) por LP e LM em cada uma destes campos e, 3) obter novos semas a partir de operações cujos critérios serão definidos ao longo da análise.

De maneira semelhante a que procedemos no capítulo anterior, esperamos que o quadro abaixo sirva de recapitulação do percurso histórico-conceitual construído no decorrer deste capítulo.

Conforme o recorte por nós realizado e demonstrado na Fundamentação teórico-metodológica, o campo Acadêmico se situa entre um universo discursivo que denominamos Ciência e um espaço discursivo que chamamos “estudos linguísticos”. Ainda conforme dito no primeiro capítulo, selecionamos alguns conceitos advindos de tais estudos que impactaram o ensino de Português. Sendo assim, elegemos a “Cientificidade” como eixo primitivo semântico para a construção do quadro no qual se encontram os semas valorizados por LP e LM. Explicitemos o raciocínio que nos levou a tal escolha.

Primeiro, devemos esclarecer que embora Foucault e Maingueneau sejam os pilares de nosso aporte teórico, o eixo primitivo semântico “cientificidade” é de inspiração pecheutiana. Em “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, Pêcheux, ao tratar da

inexistência do discurso científico, aponta que existe uma luta incessante entre materialismo e idealismo. Nesta luta, o processo materialista de produção do conhecimento se esforça para deixar de fora o sujeito e constituir a objetividade científica experimentalista. O processo idealista, por sua vez, se apoia na repetição idealista da forma-sujeito, ou seja, na “experiência que pode ser transferida, por identificação-generalização, a qualquer sujeito” (p.196)

A luta entre materialismo e idealismo apontada por Pêcheux nos levou a refletir sobre o embate, ou melhor, sobre a relação polêmica como temos preferido chamar, entre a Filologia e a Linguística. Seja pela redefinição do objeto ou pela legitimação de certos procedimentos metodológicos em detrimento de outros, ambas reivindicaram para si um caráter científico no qual a língua ora é encarada como objeto asséptico de subjetividade, ora o próprio sujeito é quem produz a diversidade de realização da língua, e está língua, vamos dizer assim, diversificada, é que se torna objeto de interesse do fazer científico.

Sendo assim, decidimos aplicar a “generalização” sobre o eixo primitivo semântico da “cientificidade”, dado que este é um dos critérios que definem o quanto uma teoria é ou não científica. A partir da aplicação da “generalização”, conseguimos identificar no percurso-histórico conceitual traçado neste capítulo os semas valorizados por LP e LM presentes nos conceitos predominantes em cada uma das décadas analisadas e perceber que ambas (LP e LM) requerem para si o título de cientificidade, mas em bases distintas para a qualificação do que seja científico. Logo, obtivemos o seguinte quadro:

Eixo Primitivo Semântico	L1₊ (Semas valorizados por LP) Semas obtidos pela operação de GENERALIZAÇÃO (G)	L1. (Semas valorizados por LM) Semas obtidos pela operação de CONTRARIEDADE(não G)
CIENTIFICIDADE	Filologia Competência Norma Bidialetelismo Texto Gênero	Linguística Epilinguismo Uso Bimodalidade Letramento Relações intergenéricas

Quadro 5: Os semas de LP e LM no campo Acadêmico

Deste modo esperamos ter demonstrado que, no campo Acadêmico, o par LP/LM caracteriza-se por uma luta conceitual na qual aspectos sociais e individuais (língua e falante) se conjugam constituindo teorias que buscam seu lugar ao sol no ensino de Português.

Resta-nos agora explorar, no campo Metodológico, o par LP/LM e investigar de que modo os traços apontados no quadro acima aparecem nos programas da disciplina “Didática da Língua Portuguesa”. Então, partamos agora para o quarto e último capítulo deste trabalho.

4. NO CAMPO METODOLÓGICO: A DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 Contextualização do *corpus*

Neste capítulo nos debruçaremos sobre os programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa. Para tanto, retomaremos o conceito de acontecimento esboçado na fundamentação teórica, embora a operação que vai disciplinar Foucault (isto soa como uma blasfêmia!) e, ao mesmo tempo, verificar o estatuto de disciplinaridade da Didática da Língua Portuguesa seja inspirada em Mainguenau.

Pretendemos, à maneira como fizemos nos dois últimos capítulos, depreender as regularidades presentes no sistema de dispersão discursiva no qual circulam LP e LM, agora no campo que denominamos Metodológico e verificar, a partir da análise dos programas de Didática Língua Portuguesa, a existência de:

(...) um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou de quem pode servir-se dele(...). Para que haja uma disciplina é preciso, pois, que haja a possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. (FOUCAULT, 1996, p.30)

Lembramos, uma vez mais, que nossa pesquisa se iniciou no âmbito do projeto “Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino da Língua Portuguesa” e, ao investigar a Metodologia de ensino de Língua Portuguesa, visa: “i) questionar a especificidade de seu objeto, ou, ao menos, sobre a existência, em seu interior, de um domínio de objetos (FOUCAULT, 1996); e ii) no âmbito dos trabalhos em *MELP*, conhecer se existe um conjunto relativamente estabilizado de métodos, e, em consequência, um jogo de regras e definições, técnicas e instrumentos.” (PROJETO, p.9).

Sendo assim, consideraremos a Didática da Língua Portuguesa como um acontecimento discursivo no qual se conjugam os campos Oficial e Acadêmico. À medida que o campo Metodológico se alinha mais com o Oficial ou mais com o Acadêmico, se obtém posicionamentos distintos a propósito da concepção de língua. Pretendemos, a partir dos

dados fornecidos pelos programas, pontuar tais posicionamentos e chegar à resposta de nossa pergunta de pesquisa: que estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina voltada à formação de professores de Português?

Trabalharemos com os programas de disciplina tomando-os como documentos que circulam no interior de instituições de ensino superior que, em tese, são responsáveis pela valorização, distribuição e repartição do saber. Entretanto, sabemos que na atual conjuntura a valorização é parcial, a distribuição é desigual e a repartição é precária. Isto porque se tem que responder prioritariamente ao Mercado e ao Estado confundidos no aparato burocrático de controle da produtividade, mas isto é assunto para outra pesquisa.

Vale ressaltar que parte dos programas com os quais estamos trabalhando já foram tomados como objeto de análise por Sampaio, Freitas e Souza (2010) em artigo intitulado “Aspectos da formação de professores em universidades potiguares: os programas de disciplinas dos cursos de letras como objeto de análise”. A abordagem dada aos programas neste artigo tinha como foco investigar o modo como a *leitura* se apresentava nos mesmos, portanto é uma abordagem bastante distinta desta que aqui se apresenta.

Estamos de acordo com os autores do artigo acima citado, no sentido de que também entenderemos os Programas de Disciplina como um documento flexível no qual estão registradas as intenções didáticas que constituirão a disciplina²⁸. Ainda no artigo de Sampaio, Freitas e Souza (2010), podemos verificar que, na contracorrente das tendências atuais, os cursos de Letras potiguares (doze cursos/habilitações cadastradas até momento da constituição do banco de dados do Projeto de Cooperação Acadêmica), são majoritariamente oferecidos por instituições públicas (apenas dois são oferecidos pela rede privada de ensino).

A instituição a qual pertencem os programas de disciplina aqui tomados como objeto de análise é pública, tem quase cinquenta anos de existência e possui programas de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico e mestrado profissional na área de Letras. No campus que oferece mestrado em Letras, temos duas linhas de pesquisa: “Texto, Discurso e ensino” e “Texto literário, crítica e cultura”. Sendo assim, nossa escolha em trabalhar com programas de uma instituição pública se sustenta na hipótese de que o setor público estaria menos sujeito às regulamentações externas, tais como a diminuição do tempo de curso, a

²⁸ Os autores, por sua vez, fundamentam-se em LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

flexibilização do currículo, a contratação de docentes sem formação específica em pós-graduação para ministrar as disciplinas sob suas responsabilidades dentre outras.

Além disso, na universidade pública as pesquisas em pós-graduação se desenvolvem de modo mais amplo e produtivo do que no setor privado, viabilizando assim o diálogo mais estreito entre produção de conhecimentos e ensino, bem como a filiação a uma memória acadêmica em que se sustenta a possibilidade do fazer científico.

Partimos do pressuposto de que os programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa possuem uma relação metonímica (se é que é possível apreendermos o todo) com o acontecimento discursivo no qual insurge esta disciplina e que, a partir deles, podemos investigar de que modo se dá a (in)distinção do par LP/LM na formação de professores de Português.

Para tanto, nos debruçaremos sobre cinco programas. Como já dito anteriormente, cada um deles é assinado por um professor diferente que ministrou a disciplina, entre 2008 e 2009, para turmas de quatro *campi* de uma universidade pública da região nordeste do Brasil. Todos os programas possuem uma ementa comum, sendo que os itens Objetivos e Conteúdo Programático são os que apresentam maior variação e, justamente por isso, serão o foco de nossa atenção. Já os itens Metodologia, Avaliação e Bibliografia apresentam pequena variação. A disciplina é oferecida para alunos do 5º período do curso de Letras; a carga horária destinada a esta disciplina é de 90 ou 60 horas/aula a depender do *campus*, sendo que 30 horas são reservadas às chamadas atividades práticas. A Didática da Língua Portuguesa tem como pré requisito a Didática Geral.

Para efeito de organização da análise, procederemos da seguinte maneira: primeiramente, nos debruçaremos sobre a “Ementa”, depois sobre os “Objetivos” e, por fim, analisaremos o “Conteúdo Programático”. Os itens “Metodologia”, “Avaliação” e “Bibliografia” só serão observados na medida em que os julgarmos pertinentes à análise dos “Objetivos” e “Conteúdo Programático”. Isto porque os recursos metodológicos são basicamente os mesmos (aulas expositivas, seminários, leitura e discussão dos textos propostos e pesquisa de campo); as provas, trabalhos escritos e apresentações orais compõem os instrumentos de avaliação.

A propósito das referências bibliográficas dos programas, é preciso apontar que nelas há uma regularidade pouco produtiva, mas representativa. Trata-se do fato de que a grande maioria das obras consideradas como intertexto legítimo para o estudo do ensino de Português

é de orientação Linguística. Com isto queremos dizer que é possível deflagrar uma coerência na seleção das obras, dado que somente na Bibliografia de um dos programas temos a indicação de uma obra de gramática normativa. Nos demais há referência a gramáticas que se apoiam no uso e na interação. Então, optamos por trabalhar somente com as obras da Bibliografia cujas referências estejam explicitadas no “Conteúdo Programático”. Mais adiante, veremos exemplos de como isto ocorre.

Sendo assim, este capítulo terá, além desta seção introdutória, uma seção para tratar da “Ementa” (a mesma em todos os programas), e mais cinco seções nas quais trataremos de cada um dos programas. Esperamos, a partir da análise dos programas, identificar quais são os eixos primitivos semânticos de LP e LM presentes no campo metodológico.

4.2 A Ementa

Eis o enunciado da “Ementa” comum a todos os programas: *“Reflexões sobre o ensino: leitura, escrita e gramática. Vivência em escolas públicas do ensino fundamental e médio, observando o processo de ensino-aprendizagem da **língua materna**.”*

A “vivência em atividades docentes”, citada na segunda parte da Ementa, diz respeito às horas de atividades práticas que devem ser cumpridas ao longo do curso, algo próximo ao estágio supervisionado. Estas atividades podem se realizar de maneira bastante diversificada, como pudemos observar em dois dos programas nos quais estavam anexas as orientações para o cumprimento das mesmas. Tais orientações apresentavam variações: no Programa 4 há uma descrição detalhada do que deve ser observado em sala de aula, inclusive com um foco específico intitulado “O texto na sala de aula: um estudo sobre as propostas de atividades com textos nos livros didáticos”. Já no Programa 3, consta apenas um pequeno cronograma dividido em cinco momentos que dizem respeito ao número de horas dedicadas a cada uma das atividades como observação de aulas de Português (10 horas-aula), leitura e fichamento de textos (15 horas-aula).

Embora o estágio não seja nosso objeto nesta pesquisa, é relevante salientar a oposição que se instaura no interior do enunciado da Ementa. Por um lado, temos a disciplina Didática da Língua Portuguesa, que, aparentemente, está associado ao tripé leitura, escrita e gramática,

ou seja, objetos de conhecimento mais sedimentados do ponto de vista da sistematização teórica e da tradição escolar, já que, como vimos no capítulo 2, a Gramática, Retórica e Poética são, desde as reformas pombalinas, os pilares de sustentação para o ensino de Português. Por outro lado, temos a “vivência em escolas públicas”, isto é, uma experiência singular, complexa e nebulosa associada à prática; então, neste contexto, emprega-se LM. Singular porque possibilita o contato do futuro professor com a heterogeneidade linguística de cada sala de aula, complexa porque, muitas vezes, o olhar do estagiário para a língua do aluno é preconceituoso. Quando não há preconceito, a experiência é nebulosa, pois, embora reconheça a língua do aluno como legítima, o futuro professor não sabe como torná-la objeto de estudo.

A fim de melhor investigar a relação entre a “Ementa” e os “Objetivos”, bem como o emprego de LP e LM, é que organizamos os quadros abaixo com todos os objetivos propostos para a disciplina. A fim de melhor identificar dos programas, estabelecemos uma sequência numérica de 1 a 5. Portanto, doravante nos referiremos a eles como P1, P2, P3, P4 e P5. Os Objetivos também foram enumerados com a intenção de facilitar a localização ao longo da análise. O texto foi transcrito tal como estava originalmente nos programas, salvo nossos grifos em “língua portuguesa” e “língua materna”.

Após a apresentação dos quadros, discorreremos a respeito das especificidades de cada programa e, ao final, tentaremos identificar se, e como, o sistema de restrições de LP/LM caracterizado anteriormente nos campos Oficial e Acadêmico está presente naquilo que temos chamado de *corpus* de referência, ou seja, nos programas de disciplina.

4.3 Sobre P1

PROGRAMA	OBJETIVOS
P1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as diferentes concepções de língua e texto, 2. Aplicar o ensino da leitura, da escrita e da gramática a partir de novas perspectivas teóricas da Linguística; 3. Desenvolver uma prática reflexiva acerca da leitura e da produção textual no contexto escolar; 4. Refletir sobre as diferentes formas de trabalhar os gêneros textuais na escola; 5. Trabalhar gêneros digitais e as variações linguísticas desses gêneros; 6. Relacionar PCNs, ensino de língua portuguesa e formação de professores. 7. Iniciar pesquisas científicas acerca do ensino de língua materna.

Quadro 6: Os Objetivos de P1

O primeiro aspecto a ser observado é que, em P1, o enunciado da Ementa é levado em consideração na seleção dos “Objetivos”, como podemos notar no Objetivo 2 no qual há uma retomada do tripé leitura, escrita e gramática sob as “novas perspectivas teóricas da Linguística”.

A Linguística também se faz presente no Objetivo 1 que diz respeito às diferentes concepções de língua e texto. A presença de “texto” logo depois de “língua” nos possibilita hipotetizar que a escrita terá primazia ao longo do curso proposto no programa. Tal hipótese pode encontrar respaldo nos Objetivos 4 e 5, nos quais os “gêneros textuais” aparecem associados, respectivamente, à aquisição de procedimentos didáticos e aos suportes digitais. A questão da variação linguística também aparece associada aos gêneros textuais, mais especificamente, aos gêneros digitais (Objetivo 5). O Objetivo 3 parece dispensável, dado que o Objetivo 4 deixa claro que será adotada a perspectiva dos gêneros textuais.

Nos Objetivos de 1 a 4 não temos, portanto, nenhuma menção direta à LP e LM. Contudo, é preciso chamar atenção para o fato de que a relação polêmica de

interincompreensão entre elas está posta graças à multiplicidade de concepções de língua (Objetivo 1) e ao caráter aplicado da Linguística (Objetivo 2).

Já nos Objetivos 6 e 7, LP e LM são diretamente mencionadas; no primeiro caso, a menção remete ao campo Oficial devido a presença dos PCNs. Não é possível especificar quais relações serão traçadas entre o documento, LP e a formação de professores, apesar da forte presença dos “gêneros textuais” (Objetivos 4 e 5), noção amplamente empregada neste documento.

A comparação entre os Objetivos 6 e 7 pode reforçar a inferência acima descrita, pois neste último Objetivo, a LM, apesar de também ser associada ao ensino, aparece como pertencente a um terreno menos sedimentado que o da LP, presente no Objetivo 6. Afinal, o que seria ensinar leitura, gramática, escrita e até mesmo gêneros textuais em LM e não em LP? Esta pergunta tem como base a distinção LP/ LM que estamos construindo ao longo deste trabalho, segundo a qual LP, apoiada numa memória discursiva de viés Filológico, teria como traços caracterizadores centrais a homogeneidade, a escrita e a norma. Enquanto a LM, apoiada numa memória discursiva de viés Linguístico, se caracterizaria pela heterogeneidade, pela oralidade e pelo uso.

Talvez seja a uma pergunta semelhante àquela feita no parágrafo acima que os futuros professores deverão responder ao “iniciar pesquisas científicas acerca do ensino de **língua materna** (Objetivo 7). Esta hipótese se sustenta no fato de a segunda parte da Ementa (“Vivência de atividades docentes em escolas públicas do nível fundamental e médio, observando o processo de ensino-aprendizagem da **língua materna**), ser retomada no Objetivo 7 justamente pela expressão “língua materna”

Podemos ainda associar o Objetivo 7 à segunda parte da “Ementa” que trata da vivência em atividades docentes em escolas públicas com foco no processo do ensino-aprendizagem de língua materna, considerando a vivência de tais atividades como uma espécie de laboratório para as pesquisas sobre LM, enquanto o conhecimento a respeito de LP já está consolidado, posto e difundido, via PCN(s), por exemplo. Tal associação se fundamenta no fato de os procedimentos didáticos voltados ao trabalho com a variação linguística e a oralidade serem menos consolidados e difundidos do que os procedimentos dedicados à aquisição da norma padrão. Conforme explicitamos no capítulo dois, os PCN(s) tomam a norma padrão, e não a norma que os alunos já sabem, como objeto privilegiado de ensino.

Nossa argumentação, ainda a respeito dos objetivos 6 e 7, poderia ser questionada se o leitor considerar o uso alternado de LP e LM apenas como recurso coesivo para evitar a repetição de termos. Entretanto, lembramos mais uma vez, que a perspectiva adotada neste trabalho é a da inexistência de sinônimos perfeitos²⁹. Aliás, estamos defendendo que LP e LM não são apenas termos, são conceitos que circulam em campos nos quais se trata do ensino de Português.

Passemos agora ao item Conteúdo. Assim como fizemos com os Objetivos, os conteúdos foram enumerados para facilitar a localização. Observemos o quadro abaixo:

²⁹ Explicitamos este posicionamento a partir de Lopes (1977), na Fundamentação Teórico-metodológica deste trabalho, mais especificamente na página 12.

PROGRAMA	CONTEÚDO
P1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções de língua e ensino: quando se ensina e quando se aprende língua materna. 2. A variação linguística na sala de aula. 3. Reflexão sobre práticas de aula de português e a formação do professor. 4. Concepções de texto e de leitura no ensino fundamental e no ensino médio e o desenvolvimento da consciência crítica. 5. O letramento em sala de aula. 6. Considerações sobre a noção de leitura, texto e sentido. 7. O ensino da leitura e da escrita. 8. Os gêneros textuais no ensino de produção de textos. 9. Formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. 10. A multimodalidade discursiva nas atividades orais e escritas. 11. Os saberes gramaticais na escola: erros e acertos, uso de participípio, gerúndio e infinitivo. 12. Pesquisa de campo acerca do ensino-aprendizagem das atividades básicas da língua portuguesa: leitura, gramática e produção de textos. 13. O livro didático de língua portuguesa: análise das atividades de leitura, produção textual e gramática. 14. Sugestões metodológicas para o ensino da língua portuguesa. 15. Os PCNs e o ensino da língua materna.

Quadro 7: Os Conteúdos de P1

O conteúdo 1 nos chama a atenção pela não especificação de quais “concepções de língua” serão tratadas na disciplina. Ora, sabemos que na história do Português como disciplina escolar imperaram as concepções de língua como expressão do pensamento, como comunicação e como interação, mas o enunciado “Concepções de língua e ensino: quando se ensina e quando se aprende língua materna”, graças à pontuação e também ao valor exclusivo e não integrativo de “quando”, pode nos levar a crer que somente uma destas concepções conduz ao efetivo ensino e aprendizagem de LM.

Prosseguindo a observação dos Objetivos é possível considerar que a concepção de língua como interação será privilegiada, pois nos conteúdos de número 5, 8 e 9 temos o letramento, os gêneros textuais e as multimodalidades discursivas como pilares desta concepção de língua dado que, como demonstramos no capítulo anterior, a noção de uso social da língua e, conseqüentemente, de interação são fundamentais à formulação destes conceitos. O conteúdo de número 9 pode conferir credibilidade a nossa inferência, pois nele a palavra “interação” aparece explicitamente, embora ligada às questões das novas tecnologias. Este argumento é importante para uma possível resposta a nossa pergunta de pesquisa: Quais estratégias enunciativas constituem a (in)distinção entre Língua Portuguesa e Língua Materna nos programas de uma disciplina de voltada à formação inicial de professores de Português?.

Uma das estratégias de (in)distinção entre LP e LM numa disciplina voltada à formação de professores de Português é a associação de LM ao uso e às interações, inclusive virtuais. Tal associação funciona como um mecanismo de atualização da língua e de seus usos.

Este mecanismo de atualização permite que proposições acerca do objeto de ensino da aula de Português e, conseqüentemente, da Didática da Língua Portuguesa, possam ser formuladas indefinidamente. Deste modo, para lidar com as mudanças da língua e seus usos se constrói, no interior da disciplina voltada à formação de professores, um conceito de LM gerador daquilo que chamaremos aqui de proposições-função, em contraponto a LP, que gera proposições com valor de verdade. As proposições-função estão muito ligadas ao fator temporal, devido à velocidade da circulação dos conceitos e também ao fator de filiação discursiva, no sentido de que tais filiações se dão de maneira muito versátil levando em consideração o campo a que se quer responder (Oficial, Acadêmico).

Isto ocorre porque no interior do campo Oficial as mudanças nas regras do jogo, ou seja, nas normatizações relativas à língua e ao ensino, dependem, dentre outros fatores, das inclinações ideológicas do grupo político que está no poder. De modo semelhante, no campo Acadêmico, as mudanças nas concepções de língua e ensino também dependem, dentre outras coisas, das inclinações teóricas (que não deixam de ser também ideológicas), da linha de pesquisa de maior prestígio.

A preocupação com as novas tecnologias é um dado recorrente nos programas. É provável que a abordagem deste tema esteja ancorada nas obras de Araújo (2007), intitulada “Internet e ensino: novos gêneros, novos desafios” e de Silva (2003), “A leitura nos Oceanos

da Internet”, que constam na “Bibliografia” de P1. Esta preocupação é compreensível, pois conforme pudemos verificar, um dos argumentos que sustentam a proposta do Projeto Pedagógico do curso de Letras no qual se insere a disciplina é que:

“(…)as exigências impostas atualmente a um profissional de Letras são muito maiores e mais prementes do que anos atrás, seja no campo da produção e recepção de textos, da transdisciplinaridade, das questões éticas, culturais e sociais. Não se pode deixar de mencionar a esse respeito também o impacto que o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação tem trazido para a vida cotidiana em geral e para a vida universitária em particular.” (PPC, 2008, s/ nº de página)

Como podemos observar em P1, temos três ocorrências do termo LM: a primeira associada à aprendizagem a segunda, associada às implicações da interação na internet no ensino e a terceira, aos PCN(s). Enfim, é no contexto de “aprendizagem” e “interação na internet” que, em P1, encontramos as ocorrências de LM. Por outro lado, quando se trata de ensino, LP é que fica em evidência. Isto pode ser notado nos objetivos 12, 13 e 14, nos quais a ocorrência de LP está associada a objetos tradicionalmente mais cristalizados na aula de português: a leitura, a gramática e a produção de textos, ao livro didático e aos recursos metodológicos. Assim, LP circunscreve o objeto, ou o domínio de que se ocupa a Didática da Língua Portuguesa.

Interessante notar que no conteúdo de número 8, “gêneros textuais” estão ligado somente à escrita. A abordagem da oralidade é mencionada no conteúdo 10, quando se propõe o estudo das multimodalidades discursivas.

Vale a pena chamar a atenção para o fato de os PCN(s) fazerem parte dos Conteúdos de três dos cinco programas analisados, inclusive P1. Aliás, eles também fazem parte da bibliografia complementar do curso. De acordo com este dado é possível considerar que o contato com este documento é um elemento fortemente presente na formação do futuro professor, visto que ele consta na Bibliografia dos cinco programas e no Conteúdo Programático de dois deles. Logo, é possível levantar a hipótese de que a relação interdiscursiva que o campo Metodológico estabelece com o Oficial está alicerçada sobre as bases do dever, isto é, uma instituição de ensino superior responsável pela formação de professores deve responder às demandas da oficialidade, pois outras instituições como a escola, por exemplo, cobrarão dos professores este conhecimento para que os alunos tenham um bom desempenho nas avaliações externas.

Assim, o campo Metodológico exerceria o papel de divulgador dos documentos Oficiais e, ao mesmo tempo, exerceria também o papel de problematizador destes mesmos documentos, uma vez que está inserido no contexto da academia e também divulga conhecimentos advindos dos Estudos Linguísticos que questionam o modo como o Oficial se apropria do Acadêmico.

Queremos também chamar a atenção para o fato de que os conteúdos selecionados nos programas de “Didática da Língua Portuguesa” são muito parecidos com aqueles propostos pelos PCN(s). Dessa maneira, busca-se consonância com o campo Oficial, mas ao mesmo tempo, busca-se também seguir as tendências do campo Acadêmico que, por vezes, tece críticas ao modo como os documentos oficiais se apropriam dos conhecimentos produzidos na academia.

Entre a cruz e a espada torna-se possível que, no campo Metodológico, os estudos sobre variação, presente no conteúdo 2 (“A variação linguística na sala de aula”) apareça juntamente com um conteúdo como o de número 11 (“Os saberes gramaticais na escola: erros, acertos, uso de particípio, gerúndio e infinitivo”). A presença destes dois conteúdos no interior de um mesmo programa nos permite constatar que os traços /norma/ e /uso/ reivindicados, respectivamente, por LP e LM, conforme mostramos no capítulo três, caracterizam o hibridismo teórico de P1.

4.4 Sobre P2

PROGRAMA	OBJETIVOS
P2	1. Oportunizar momentos de reflexões direcionadas à práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio; 2. Conhecer diferentes concepções e modelos de leitura; 3. Refletir sobre práticas de leitura na escola; 4. Perceber a importância do outro na formação do gosto pela leitura, 5. Conhecer estratégias de leitura.

Quadro 8: Os Objetivos de P2

O segundo programa apresenta uma característica bastante peculiar que é a de praticamente ignorar as reflexões sobre escrita e gramática propostas na “Ementa” e se concentrar, exclusivamente, nas reflexões sobre leitura. Desse modo, como podemos verificar no quadro acima, todos os “Objetivos” de P2 tratam da leitura. Somente no Objetivo 1 há menção às práticas de escrita.

Em princípio, tomamos este modo de organização do programa e a ausência, nos “Objetivos”, dos termos LP e LM, como empecilhos à análise. Entretanto, um olhar mais cuidadoso pôde revelar que a presença dos dados, neste caso, dá-se justamente pela ausência. Expliquemo-nos: se LP está ligada, conforme apontamos no campo Oficial, a uma tradição escrita, a leitura é um valor que só pode estar agregado à própria LP. Mesmo considerando a formação do leitor com base em textos não canônicos, ainda assim, se privilegia o trabalho com o texto escrito.

Então, da mesma maneira como praticamente ignora a escrita e a gramática, P2 ignora LM. Esta afirmação pode ser reiterada a partir da observação do “Conteúdo Programático” de P2. Diferentemente dos demais programas, os conteúdos de P2 estão organizados em três unidades, deste modo o quadro abaixo terá além da enumeração dos conteúdos, a enumeração destas unidades:

PROGRAMA	UNIDADE	CONTEÚDOS
P2	I – Oralidade e Leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepção de leitura. 2. Os modelos de leitura. 3. Estratégias de leitura. 4. Prática de leitura de texto na escola. 5. A leitura no contexto social. 6. A leitura no mundo virtual. 7. Escrita na internet.
	II – Leitura e Ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. A leitura no contexto escolar. 2. Práticas de leitura em contexto de ensino: as ações do professor. 3. As concepções de leitura e suas implicações no ensino. 4. Reflexões a cerca do objeto de ensino da aula de português. 5. A leitura, ensino e avaliação.
	III - A formação do leitor	<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação do leitor no ambiente escolar. 2. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. 3. A formação leitora do professor e sua prática pedagógica.

Quadro 9: Os Conteúdos de P2

Neste programa, como se pode observar, não há nenhuma ocorrência dos termos “língua materna” e “língua portuguesa”. Embora a unidade I evoque a oralidade, não há dentre os Conteúdos nenhuma pista de como o tema será tratado, devido à primazia dada à leitura. Talvez, a oralidade pudesse ser associada ao conteúdo 4 que menciona a “prática de

leitura”, entretanto esta prática pode se configurar apenas como oralização da escrita se pensarmos na leitura em voz alta, por exemplo.

Apenas na unidade I podemos encontrar menção à escrita, no conteúdo 7 ela aparece ligada a um contexto muito específico que é o da internet. Diferentemente do que ocorre em P1, não há nenhuma obra na “Bibliografia” que trate da relação entre leitura/escrita e internet. Também no conteúdo 6 “o mundo virtual” é citado como contexto para o estudo da leitura. A abordagem deste contexto também já estava posta no conteúdo 9 do P1, portanto, como explicitamos acima, esta parece ser uma das preocupações da instituição na qual a “Didática da Língua Portuguesa” é oferecida.

Chama a atenção, ainda na unidade I, o uso do singular em “Concepção” (conteúdo 1). A expressão é vaga e não nos permite saber qual concepção de leitura será adotada, mas podemos levantar a hipótese de que será apenas uma, assim como a “prática” que aparece no conteúdo 4, dado o uso do singular. Por outro lado, os “modelos” e “estratégias” de leitura (conteúdos 2 e 3, respectivamente) estão no plural. Procuramos nas referências bibliográficas de P2 pistas a respeito de qual seria a “concepção” e de quais seriam os “modelos” e “estratégias” de leitura, pois sendo ele o único programa que trata unicamente de leitura, esperávamos que a bibliografia se diferenciasse substancialmente dos demais programas. Contudo, dentre os 16 títulos elencados nas referências bibliográficas, encontramos apenas 3 que abordam diretamente a leitura.

É possível perceber que as “estratégias de leitura” abordadas seriam aquelas apontadas por Kleiman (2002), pois houve uma relação de apropriação do conteúdo em relação ao subtítulo presente no livro da autora: “Oficina de leitura: teoria & prática”. Aliás, como veremos adiante, o mesmo ocorre em P3 e P4, o que nos leva a constatação de uma tendência na qual capítulos ou subtítulos de capítulos de obras presentes na bibliografia são tomados para nomear conteúdos.

As “estratégias de leitura” apontadas por Kleiman (2002) são: i. cognitivas que se referem “as operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (p.50); e ii. metacognitivas que seriam as “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”(p.50). A partir destas estratégias a autora propõe um ensino da leitura que leve em

consideração a modelagem de estratégias metacognitivas e o “desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes ao automatismo das estratégias cognitivas” (p.50)

A respeito dos conteúdos 4,5 e 6, vale destacar o seguinte: o mundo virtual e a escola são colocados à parte do contexto social. Ora, mesmo que se esteja lendo sozinho, trancado num quarto, a leitura se dá em contexto social, dado que o texto escrito é uma construção social, esteja ele na escola ou na internet; neste caso o conteúdo 5 caracterizaria uma redundância. Por outro lado, também é possível pensar que a ênfase dada à “leitura no contexto social” seja uma forma de se contrapor às concepções de leitura que não levam em consideração os aspectos sociais.

A redundância se repete na unidade II em pelo menos duas ocasiões: a) quando no conteúdo 2, “prática de leitura” é retomada, só que agora no plural e com foco nas “ações do professor” e b) quando no conteúdo 3 a “concepção de leitura” também é retomada, desta vez levando-se em consideração suas “implicações no ensino”. O modo como “prática” e “concepção” de leitura são retomadas nos conduz à hipótese de que esta unidade se ocupará da instrumentalização metodológica para o ensino da leitura. Entretanto, novamente, não é possível depreender em que se baseia esta instrumentalização, uma vez que não há referentes para “ações do professor”, nem para “implicações no ensino”.

O conteúdo 4 também não explicita um referente para “objeto de ensino da aula de português”, mas se, apesar da presença do tripé leitura, escrita e gramática na Ementa do curso, P2 trata quase que exclusivamente da leitura, podemos inferir que o objeto de ensino não pode ser outro senão a própria leitura.

A unidade III também trata da instrumentalização dos futuros professores para a “formação do leitor”, mais uma vez não é possível identificar quais seriam estes instrumentos. No entanto, podemos considerar que a “formação do gosto pela leitura” (conteúdo 2) reforça a hipótese de que P2 encontra-se mais estreitamente ligado à LP e não à LM, dado que como podemos observar a /escrita/ é um sema caracterizador de LP no campo Oficial logo, a leitura é um valor que está nela implícito.

4.5 Sobre P3

PROGRAMA	OBJETIVOS
P3	<p>1. Oferecer aportes teóricos-metodológicos para o ensino de língua materna com base numa concepção sócio interacionista da linguagem;</p> <p>2. Compreender a leitura, a produção de textos e a prática da análise linguística como eixos para o ensino produtivo de língua materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;</p> <p>3. Refletir criticamente sobre a prática do ensino de língua materna nas escolas públicas, buscando compreender as concepções de linguagem, de leitura, de texto e de gramática que subjazem à prática escolar.</p>

Quadro 10: Os Objetivos de P3

Diferentemente do que ocorre com P2, em P3 a LM tem seu lugar garantido nos três “Objetivos” elencados. Isto ocorre porque a concepção de linguagem que neste programa sustentará o curso de Didática da Língua Portuguesa está posta no Objetivo 1: trata-se da concepção sociointeracionista.

Outro aspecto interessante a ser observado é que assim como ocorre em P1, P3 retoma, no Objetivo 2, a primeira parte da “Ementa”. No entanto, o terceiro elemento do tripé que constitui o objeto de reflexão da disciplina (leitura, escrita e gramática) é substituído por “prática de análise linguística”.

No terceiro e último objetivo deste programa encontramos uma série de retomadas da Ementa. A primeira delas diz respeito ao termo “reflexão”, presente no início do enunciado da Ementa e retomado, redundantemente, no Objetivo 3, pela expressão “refletir criticamente”. Depois, temos LM associada às “práticas de ensino” nas “escolas públicas”, mas o que subjaz à “prática escolar” é a “gramática”, ou melhor, as “concepções de gramática”. No contexto em que “gramática” aparece, temos novamente a presença tanto de “língua portuguesa” como de “língua materna”, mas diferentemente daquela descrita no enunciado da Ementa, a presença destes termos no Objetivo 3 atribui a reflexão sobre LM aos professores em formação em contraponto à gramática, ou seja, ao ensino de caráter mais tradicional. Em outras palavras, a “reflexão crítica” pode ser entendida como a linha que separa o ensino de LM, do ensino de LP, que subjaz à prática escolar tida como mais tradicional.

Parece-nos pertinente evidenciar a conformidade que os programas de disciplinas estabelecem em relação aos documentos normativos. Os PCN(s), por exemplo, no que concerne ao estudo da gramática, também se apoiam na ideia de prática, condenam o ensino centrado na metalinguagem e propõem que o estudo gramatical seja baseado em atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Tal conformidade nos permite reforçar o princípio interdiscursivo sobre o qual se alicerça esta pesquisa, pois conforme explicitamos no capítulo três, o epilinguismo é um dos semas que caracterizam LM no campo Acadêmico. No entanto, este conceito aparece num documento que representa o campo Oficial e este documento, por sua vez, se faz presente nos programas de disciplina do campo Metodológico.

Recapitulando os “Objetivos” de P3, podemos traçar um percurso que vai da concepção de linguagem enquanto interação inspirada em Vygotsky, passando pela ideia de prática de análise linguística em contraposição a um ensino pautado na metalinguagem e na nomenclatura, culminando no ensino de gêneros textuais, inspirado (há controvérsias)³⁰ em Bakhtin. Este percurso poderá ser explorado com maior afinco ao observarmos “Conteúdo Programático” de P3. Assim como P2, os conteúdos deste programa também estão organizados em unidades, sendo assim utilizaremos o modelo do quadro anterior:

³⁰ Conforme explicitamos no capítulo anterior não há muito rigor em relação às diferenças existentes entre gêneros do discurso, gêneros textuais e tipologia textual. Brait (2000), num livro organizado por Rojo, intitulado “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN(s)” (este livro consta na Bibliografia de P5), por exemplo, faz críticas à mescla indiscriminada entre gêneros do discurso e tipologia textual presente nos PCN(s). A autora afirma que o trabalho com tipologias textuais se afasta da proposta de Bakhtin.

PROGRAMA	UNIDADE	CONTEÚDOS
P3	I - Ensino de Língua Materna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções de linguagem, Objetivos e Tipos de ensino de língua materna. 2. Contexto teórico metodológico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. 3. Prática de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa.
	II - Unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa : a leitura, a produção de textos e o ensino de gramática	<ol style="list-style-type: none"> 1. A concepção escolar de leitura. 2. Gêneros Textuais e ensino de leitura. 3. A produção de textos e o ensino de gramática. 4. As relações entre fala e escrita. 5. A prática da análise linguística.
	III - Aulas de língua materna : Abordagem teórico-prática a partir da observação de aulas nas escolas. Reflexão sobre o livro didático de Língua Portuguesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. O livro didático de português no Ensino Fundamental e Médio. 2. O texto didático e didatizado. 3. Questões práticas.

Quadro 11: Os Conteúdos do P 3

Temos algo bastante peculiar no modo como se organizam as unidades dos conteúdos elencados em P3 que é a alternância LM/LP nas duas primeiras unidades e a presença tanto de LM quanto de LP na última unidade.

Na unidade I, LM está associada ao ensino de diferentes concepções de linguagem, embora as concepções não sejam explicitadas, sabemos, conforme apontado no Objetivo I deste programa, que a concepção adotada é a da linguagem como interação. Parece que se busca, no conteúdo 1 desta unidade, traçar um panorama das concepções de linguagem e do

modo como tais concepções influenciam os objetivos e as maneiras de se ensinar LM (“tipos de ensino”).

O conteúdo 2 da unidade I parece retomar o conteúdo 1, só que de um ponto de vista mais específico, dado que circunscreve em âmbito nacional teorias e metodologias de ensino e como o contexto é nacional, evoca-se LP. Considerando o par de traços /nacional/ e /regional/ (caracterizadores de LP e LM no campo Oficial), bem como o par /homogêneo/ e /heterogêneo/ (caracterizadores de LP e LM campo Acadêmico), podemos dizer que no conteúdo 2 prevalecem os primeiros elementos dos pares, ou seja, prevalece a LP. Poderíamos pensar que, a partir da circunscrição “Brasil”, em algum momento serão abordadas as diferenças entre as LP presentes em diferentes partes do mundo, mas não encontramos na “Bibliografia” nenhum indício que desse respaldo a esta hipótese.

No conteúdo 3 temos novamente a presença de LP, mas associada a um documento Oficial que, a seu modo, também confere um caráter de unidade ao ensino e, ao mesmo tempo, um caráter de inovação deste mesmo ensino, o que permite que os PCN(s) sejam associados tanto à LP, como ocorre em P3, quanto à LM como pudemos observar no conteúdo 15 de P1.

Já na unidade II temos, mais uma vez, a retomada do tripé proposto na ementa sustentado por LP, (sendo que “escrita” é substituída por “produção de textos”). Na “concepção escolar de leitura” a que se refere o conteúdo I temos, mais uma vez, a retomada da obra de Kleiman (2002) cujo segundo capítulo se chama “A concepção Escolar da Leitura”; nele a autora explana os malefícios causados pela escola no processo de formação de leitores. Segundo a autora, a escola destrói o tripé paixão/ desejo/ prazer (bases fundamentais para a formação do leitor) por conceber texto como um conjunto de elementos gramaticais ou como repositório de imagens e informações. Tais concepções de texto têm como consequência uma prática de leitura escolar ancorada na decodificação e na avaliação.

Diferentemente do que ocorre em P1, onde os gêneros textuais estão associados ao ensino da produção de textos, em P3 eles estão associados ao ensino de leitura (conteúdo 2). A produção de textos, por sua vez, se alia, no conteúdo 3, ainda da unidade II, ao ensino de gramática. Interessante notar que o “ensino da gramática” aparece na mesma unidade na qual se aborda “a prática de análise linguística” (conteúdo 5); este dado nos leva a considerar que é bastante híbrido, do ponto de vista teórico, o posicionamento que se assume diante do texto. No conteúdo 4, temos a presença da “fala” e este é o único momento em que o texto não

escrito aparece em P3, mesmo assim não é possível saber se as relações que serão estabelecidas entre fala escrita serão de contiguidade ou de ruptura.

Na unidade III, é relevante observar a preocupação com a prática que se materializa na “observação de aulas nas escolas” (e tais aulas são de LM), quanto nas “questões práticas” (pensamos que se trate de orientações para organização/entrega de trabalhos e isto nos leva a hipótese de que tal enunciado está fora do lugar, pois “questões práticas” não caracterizam um conteúdo de ensino) e, finalmente, na abordagem do livro didático, que é de língua portuguesa. Assim, o par teoria/prática é sintetizado na relação LP/LM que caracteriza esta última unidade.

O fato de a “observação das aulas nas escolas” e a “reflexão sobre o livro didático” constituírem as bases que organizam a unidade III nos possibilita levantar a hipótese de que duas obras – “Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos”, coordenada por Chiappini (1997) e “O livro didático de português: múltiplos olhares”, organizada por Dionísio (2003) –, ambas presentes na “Bibliografia” de P3, são indícios do modo como serão compreendidos os conteúdos do programa.

4.6 Sobre P4

PROGRAMA	OBJETIVOS
P4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as diferentes noções de linguagem que norteiam o ensino de língua portuguesa; 2. Refletir sobre o ensino da leitura, da escrita e da gramática a partir de novas perspectivas teóricas da Linguística Moderna; 3. Desenvolver uma prática reflexiva acerca da leitura e da produção textual no contexto escolar; 4. Refletir sobre as diferentes formas de se trabalhar os gêneros textuais na escola; 5. Abordar a relação PCNs, ensino de língua portuguesa e formação de professores; 6. Discutir a noção de planejamento das atividades docentes; 7. Subsidiar teórica e metodologicamente os alunos no sentido de desenvolverem pesquisas científicas acerca do ensino de língua materna.

Quadro 12: Os Objetivos de P4

Os “Objetivos” deste programa são muito semelhantes aos de P1, ambos são do mesmo ano, 2008 e do mesmo *campus*, mas de semestres diferentes. Embora não sigam a mesma ordem, os dois programas de disciplinas possuem sete “Objetivos”, dentre os quais podemos perceber que alguns verbos foram substituídos: “aplicar” por “refletir” (Objetivo 2), “relacionar” (conteúdo 6 de P1) por “abordar” (Objetivo 5 de P4) e “iniciar” por “subsidiar” (Objetivo 7).

A principal diferença consiste na eliminação do Objetivo 5 de P1, que diz respeito aos gêneros digitais e suas variações linguísticas. Em seu lugar P4 traz “a noção de planejamento das atividades docentes” (Objetivo 6). É de se esperar que uma disciplina cujo nome é Didática da Língua Portuguesa tenha como um de seus Objetivos ensinar os futuros professores a elaborar planos de aula, projetos ou sequências didáticas que viabilizem o trabalho docente. Contudo, somente dois dentre os cinco programas de disciplina, P4 (“Discutir a noção de planejamento das atividades docentes, (Objetivo 6) e P5 (“Planejar e avaliar situações didáticas que articulem atividades da língua numa perspectiva sociointeracionista” (Objetivo 3), apresentam este tipo de preocupação.

Quanto aos “Conteúdos” de P4, embora estejam organizados em três unidades, (diferente de P1 onde os conteúdos estão elencados num só bloco), a ausência de títulos para estas unidades, bem como os conteúdos nelas elencados, lhe conferem um caráter bastante fragmentário. Observemos o quadro abaixo:

PROGRAMA	UNIDADE	CONTEÚDOS
P4	I	1. Concepções de linguagem e ensino de língua materna . 2. Reflexão sobre práticas de aula de português. 3. Atividades básicas da língua portuguesa : leitura, compreensão, vocabulário, gramática, produção de textos. 4. A leitura na perspectiva cognitiva, discursiva e sócio-interacionista. 5. O problema da compreensão de textos na escola.
	II	1. Considerações sobre a noção de texto. 2. Textos: seleção variada e atual. 3. A produção de textos na escola: problemas e perspectivas. 4. A orientação para a produção de textos. 5. O ensino de gramática na Escola: uma abordagem teórico- metodológica. 6. A gramática fincada no uso linguístico. 7. Os PCNs e o ensino da língua materna .
	III	1. Como trabalhar o texto na sala de aula. 2. Atividades básicas da língua portuguesa no livro didático: análise de exercícios. 3. Pesquisa de campo acerca do ensino-aprendizagem das atividades básicas da língua portuguesa : leitura, interpretação, gramática e produção de textos. 4. Sugestões metodológicas para o ensino da língua portuguesa .

Quadro 13: Os Conteúdos de P4

A primeira unidade não possui unidade de objeto, dado que concepções de linguagem e leitura aparecem junto com compreensão e produção de textos. No conteúdo 1, temos novamente a indeterminação das concepções de linguagem e a primeira ocorrência de LM associada ao ensino. Em seguida, no conteúdo 2, temos nova indeterminação, pois não é possível saber quais “práticas de aula de português” serão objeto de reflexão.

No conteúdo 3, onde podemos verificar a primeira ocorrência de LP, chama a atenção o fato de “vocabulário” ter sido acrescentado ao tripé presente na ementa, além da substituição de “escrita” para “produção de textos”. Tal substituição pode ser indício de filiação às propostas baseadas na Linguística.

Interessante notar que em P4 surge, pela primeira vez dentre os programas, a determinação das concepções de leitura que serão abordadas na disciplina (cognitiva, discursiva e sócio-interacionista (conteúdo 4).

O conteúdo 5 remete a um capítulo de obra presente na Bibliografia de quatro dos cinco programas: “O livro didático de Português: múltiplos olhares”, organizada por Dionísio e Bezerra. O capítulo ao qual se refere o conteúdo 5 chama-se “Compreensão de texto: algumas reflexões”, de Marcuschi. Neste artigo há uma seção intitulada “O problema da compreensão no contexto do LDP” (Livro Didático de Português). Parece razoável que a compreensão de textos seja um conteúdo abordado numa disciplina voltada à formação de professores de Português, dado que, conforme indica a Ementa comum a todos os programas, a leitura é um dos pilares de sustentação da Didática da Língua Portuguesa. Disso decorre que a concepção de texto abordada se aproxima de LM, pois nega a atividade de interpretação (no sentido de que possa existir uma interpretação tida como verdade) e de decodificação (no sentido de extração de um conteúdo objetivamente inscrito num texto) para apostar numa perspectiva de compreensão segundo a qual a criação e a construção dos sentidos vão além da informação estritamente textual.

No conteúdo 1 da unidade II, temos uma indeterminação a respeito de qual será a concepção de texto passível de considerações. No conteúdo 2, temos novamente uma relação de apropriação entre títulos de artigos e o enunciado dos conteúdos programáticos, pois “Textos: seleção variada e atual” é o título do artigo de Bezerra (2005) que está na mesma obra na qual se encontra o artigo de Marcuschi acima citado.

No conteúdo 3, ainda da unidade II, temos novamente referência um problema da escola: a produção de textos, só que desta vez o enunciado do conteúdo contempla também

“perspectivas”, só não é possível sabermos quais são elas. No conteúdo 4, nova indeterminação com a “orientação para a produção de textos”.

Entre os conteúdos 5 e 6 encontramos relações interessantes que merecem ser destacadas. Ao lermos o enunciado do conteúdo 5, parece que temos simplesmente uma nova indeterminação, dado que não é possível saber a que abordagem teórico-metodológica se refere “uma”. Entretanto, no conteúdo 6 tal abordagem parece ser aquela “fincada no uso linguístico”, aliás, a partir da observação da Bibliografia, pudemos observar que a gramática funcionalista, principalmente no nome de Moura Neves, se faz presente em 3 dos 5 programas.

O conteúdo 1, da unidade III (“Como trabalhar o texto na sala de aula”), nos possibilita vislumbrar a hipótese de que as propostas presentes na obra organizada por Geraldini “O texto na sala de aula”, sejam o referente para o “Como” do enunciado. No conteúdo 2, temos pela segunda vez, a presença de LP, associada ao livro didático que certamente será analisado à luz da obra que inspirou pelo menos dois dos conteúdos selecionados no programa: “O livro Didático de Português: múltiplos olhares”. No conteúdo 3 temos nova ocorrência de LP e, pela primeira vez, a presença do termo “interpretação” incluso como uma das atividades básicas da LP. Lembremos que no conteúdo 5 da primeira unidade o termo era “compreensão”. A presença de “interpretação” e “compreensão” no mesmo programa pode ser apontado como indício do hibridismo teórico presente nos programas, que ora se filia à LP, ora se filia a LM.

No conteúdo 4 temos a última ocorrência de LP em P4, de uma maneira bastante vaga, dado que não encontramos referente para as tais “sugestões metodológicas” enunciadas.

4.7 Sobre P5

PROGRAMA	OBJETIVOS
P5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar ao estudante os principais fundamentos teóricos embasam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; 2. Oportunizar algumas reflexões relacionadas às práticas de leitura, produção textual e gramática no âmbito do ensino básico; 3. Planejar e avaliar situações didáticas que articulem atividades da língua numa perspectiva sócio interacionista.

Quadro 14: Os Objetivos de P5

Podemos notar que P5 é o mais sintético dentre dos programas, ele possui apenas três objetivos e nove itens elencados no Conteúdo Programático. Essa disparidade em relação ao P1, por exemplo, que possui sete Objetivos e quinze itens listados no Conteúdo, é um indício de que o tempo nas disciplinas voltadas à formação de professores de português não é proporcional às intenções (Objetivos), nem ao volume de conhecimentos que se produz a respeito do que se deve ensinar (Conteúdos). Isto porque, como já foi dito anteriormente, a Didática da Língua Portuguesa tem como pré-requisito a Didática Geral que não trata de conhecimentos específicos para o ensino de Português, sendo assim, cabe ao professor da disciplina condensar em apenas um semestre todos os conhecimentos teórico-práticos que julga necessários à formação do futuro professor de Português.

O objetivo 1 é genérico, visto que não dá pistas a respeito de quais seriam os “principais fundamentos” que embasam o ensino-aprendizagem de LP. Tampouco o objetivo 2 nos deixa entrever que reflexões serão oportunizadas em relação à leitura, produção textual e gramática. Aliás, este objetivo é muito semelhante ao objetivo 1 de P2, no qual se exclui a gramática, priorizando a leitura.

As indeterminações cessam apenas no objetivo 3, no qual se esclarece que a perspectiva de língua adotada será a sociointeracionista, assim como ocorre em P3. Observemos agora os Conteúdos de P5:

PROGRAMA	UNIDADE	CONTEÚDOS
P5	I - Prática de ensino de Língua portuguesa : algumas considerações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos do ensino de língua portuguesa. 2. Concepções que embasam a prática. 3. A formação do professor de língua portuguesa.
	II - Língua e Cultura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem verba e não-verbal. 2. Variação linguística. 3. Análise linguística.
	III - Produção textual e leitura: reflexões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de texto/discurso e seus elementos constitutivos. 2. Redação ou produção textual. 3. A prática de leitura na sala de aula.

Quadro 15: Os Conteúdos de P5

A unidade I, desde seu título até os conteúdos selecionados, mais uma vez, é marcada pela indeterminação indicada pelas palavras “prática”, “objetivos”, “concepções” e “a formação do professor”.

O título da unidade II parece interessante se considerarmos que uma abordagem na qual se associe a língua a outros elementos da “cultura”, como a linguagem não-verbal (conteúdo 1), por exemplo, pode ser produtiva ao ensino de Português. Entretanto, retorna neste momento da análise, um problema posto no segundo capítulo desta pesquisa: o problema da definição de “língua de cultura”.

Ao discutir o que se define por “língua de cultura” nas Diretrizes para o Aperfeiçoamento e Aprendizagem da Língua Portuguesa, de 1986, pontuamos que um dos fatores indicados no documento como responsável pelo fracasso escolar no processo de democratização do saber era o fato de largas escalas da população não dominarem a língua na qual “o saber e a cultura se expressam”. Assim, questionamos a eleição de somente uma cultura para ser democratizada, a cultura letrada. Neste momento da análise, vale o mesmo questionamento, visto que a “cultura”, (título da unidade II) permanece no singular e pode, novamente, fazer referência a uma cultura eleita.

Por outro lado, embora não haja nenhuma ocorrência de LM neste programa, a “variação linguística” está presente conteúdo 2, o que nos permite levantar a hipótese de que se responde à necessidade apontada em estudos acadêmicos, bem como em documentos oficiais, da valorização (ou não desrespeito) da língua do aluno.

O conteúdo 2 da unidade III traz a oposição redação x produção e o título desta unidade (“Produção textual e leitura: reflexões”), deixa claro que a produção, afastada de uma concepção descontextualizada, ou seja, de uma escrita que não leve em consideração as condições de produção, o uso e o interlocutor, será privilegiada. O conteúdo 3 não dá pistas de qual será a prática de leitura trabalhada.

Antes de partirmos para a construção do quadro que caracteriza os semas de LP/LM a partir do eixo primitivo semântico da Disciplinaridade da Didática da Língua Portuguesa, gostaríamos de fazer algumas considerações gerais a respeito da Bibliografia dos programas. Embora, a universidade seja da região nordeste do país, não é possível encontrar na bibliografia de nenhum dos programas referência a autores local, nenhuma das obras elencadas foi publicada na região nordeste.

Podemos levantar algumas hipóteses a respeito de tal configuração bibliográfica: i. tendência à valorização maior do que é produzido fora da região, ii. conquista, por parte da região sul/sudeste, de um mercado consumidor de divulgação, dado que os programas de pós-graduação se instituíram no eixo sul-sudeste e, conseqüentemente, grande parte do

conhecimento científico foi produzido neste mesmo eixo iii. desconsideração das peculiaridades locais em função de um senso de pertencimento a determinado grupo científico cujo discurso é tido como o que há de mais moderno no ensino de LM.

Um elemento comum a quase todos os programas (exceto P5) é a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como de livros que fomentam a prática das ideias contidas neste documento.

Apesar de a maioria dos programas preconizar a gramática em seus conteúdos, grande parte das obras presentes na bibliografia é de orientação Linguística, somente em um dos programas é possível encontrar uma obra de gramática normativa, a de Bechara. É justamente neste programa (P5) que encontramos o maior número de obras de Marcos Bagno o que pode nos causar estranhamento. Este dado nos possibilita constatar que: a) a polêmica LP/LM assume como uma de suas facetas a polêmica linguística/gramática e b) prevalece a concepção de língua como interação na qual Linguística ocupa espaço privilegiado na memória discursiva que constitui a disciplina. De acordo com o Projeto Pedagógico de curso de um dos *campus*:

“convém salientar que focar a Linguística como teoria basilar na formação do educador é reconhecer o papel formativo que esta área propicia, tendo em vista que “introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos” (ILARI, 1992, p. 16-17). Neste sentido, a interface entre as diversas teorias linguísticas propicia compreender a língua em situação de uso, reconhecendo a multiplicidade de sentidos evocados através do constante apelo das diversas linguagens com as quais vivemos na sociedade atual.” (PPC-LETRAS CAMEAM, 2008, p.11)

Sendo assim, podemos dizer que LP e LM coabitam a memória discursiva da Didática da Língua Portuguesa, mas há um esforço para que LP ocupe um espaço menor nesta memória, pois assim responde-se também às demandas da normatização do ensino, materializada, por exemplo, num Projeto Pedagógico de Curso, no qual se deixa claro a necessidade da formação se apoiar nos Estudos Linguísticos.

4.8 Da construção de LP/LM no campo Metodológico

Primeiramente é preciso dizer que além da intenção de responder a alguns dos objetivos propostos no Projeto de Pesquisa no qual se iniciou este trabalho, temos também a intenção de dialogar com o artigo “Didática e Metodologia: percursos históricos e constituição de disciplinas”, de Sousa (2010). Este artigo também foi produzido no contexto do Projeto Disciplinas da Licenciatura voltadas à formação do professor; nele o autor questiona as condições a partir das quais uma disciplina pode adquirir *status* de científica e conclui que diferentemente da Didática, a Metodologia do Ensino de Português (MELP)³¹ não é uma disciplina. O autor argumenta dizendo que uma disciplina pode ser caracterizada da seguinte maneira:

- “1) em relação as terias anteriores e o horizonte no qual se inscreve a novidade teórica;
- 2) em relação ao depois, ou seja, o horizonte de projeção em direção ao qual tende o objeto conceitual;
- 3) a disciplina supõe a interdisciplinaridade.” (SOUSA, 2010, p.39)

Assim, para o autor, a Didática é uma disciplina, enquanto MELP seria uma subdisciplina:

“Com efeito, a Metodologia do Ensino de Português só poderá se constituir como disciplina científica, quando perceber claramente que as diferentes posições dentro do campo científico são associadas a diferentes representações de ciência, estratégias e ideologias camufladas em tomadas de posições ideológicas, através das quais os concorrentes ocupam posições determinadas.” (SOUSA, 2010, p.56)

Não estamos de acordo com o posicionamento do autor, pois trabalhamos com a hipótese de que a Didática da Língua Portuguesa é uma disciplina científica pelos seguintes motivos: 1) a percepção das diferentes representações de ciência se dá no interior da relação polêmica Filologia/ Linguística, relação esta que constitui a memória discursiva da disciplina, 2) à medida que busca convergir com as diferentes posições ideológicas que a atravessam, cria-se um novo domínio de objetos e 3) a concorrência, ou melhor, o movimento interdiscursivo que caracteriza a formulação deste novo domínio de objetos permite que novas proposições sejam formuladas indefinidamente.

Utilizamos o quadro abaixo a fim de sustentar nosso raciocínio. O quadro foi construído da mesma maneira como fizemos nos dois últimos capítulos, ou seja, nosso fio

³¹ Lembremo-nos que devido à grande variação de nomes dado às disciplinas, convencionou-se, no interior do Projeto, chamá-las de MELP.

condutor é ainda o par LP/LM; porém aqui, no campo Metodológico, nos interessa, a partir da apreensão dos semas reivindicados e dos semas rejeitados por LP/LM, pensar como a Didática da Língua Portuguesa reivindica para si o *status* de disciplina.

Para tanto, aplicamos sobre o eixo primitivo da Disciplinaridade a operação de “institucionalização”. Ao realizar esta operação estamos pensando na perspectiva da “institucionalização” do saber num primeiro plano e, num segundo plano, a “institucionalização” como processo de inserção de uma disciplina no interior da academia.

No quadro a seguir sintetizamos o modo como LP/LM se caracteriza nos programas de disciplina, e ao mesmo tempo, caracterizamos o modo como a Didática da Língua Portuguesa reivindica para si o *status* de disciplina. Sendo assim, recolhemos alguns conceitos apreendidos a partir da análise dos dados e os tomamos como semas. É necessário pontuar que os conceitos de fato e acontecimento linguístico³², embora explicitados no capítulo anterior, se revelaram pertinentes à caracterização de LP/LM no campo Metodológico. Obsevemos o quadro:

³² Lembramos que neste trabalho adotamos a concepção de “fato linguístico” proposta por Martinet (1976). Segundo esta concepção os fatos linguísticos se caracterizam como objeto da Linguística, dado que a esta ciência cabe observar e descrever a língua livre de juízos estéticos ou de preceitos morais, ou seja, livre de prescrições. Já o conceito de “acontecimento linguístico” proposto neste trabalho se caracteriza como uma abordagem da língua na qual desde o nível fonético até o nível discursivo materialidade e historicidade sejam consideradas.

Eixo Primitivo Semântico	L1+ (Semas valorizados por LP) Semas obtidos pela operação de INSTITUCIONALIZAÇÃO (I)	L1. (Semas valorizados por LM) Semas obtidos pela operação de CONTRARIEDADE / NÃO (I)
DISCIPLINARIDADE	Circunscrição do objeto Proposições verdadeiras Permanência temporal Reprodução de métodos Fato linguístico	Expansão do objeto Proposições-função Fluidez temporal Invenção de métodos Acontecimento linguístico

Quadro 16: Os semas de LP e LM no campo Metodológico

Pois bem, com o quadro acima encerramos o percurso que nos propomos a percorrer no início desta pesquisa. Dois dos conceitos nele presentes carecem ainda de maior aprofundamento: “proposição-função” e o “acontecimento linguístico”. Este trabalho serviu de terreno fértil para que eles viessem à tona, mas não para esgotá-los. Contudo, é possível observar que o quadro acima, diferentemente daqueles propostos nos campos Oficial e Acadêmico, tem dupla função.

A primeira diz respeito à caracterização dos semas de LP e LM no campo Metodológico e a segunda, à reivindicação do estatuto de disciplina pela Didática da Língua Portuguesa. Sendo assim, a polêmica LP/LM é em si constitutiva da Disciplinaridade analisada a partir dos programas.

A esta altura do trabalho, temos em mãos os dados que necessitávamos para saber se e como os semas caracterizadores de LP e LM depreendidos nos campos Oficial e Acadêmico se fazem presentes nos programas de disciplina.

Vejamos: em relação aos documentos normativos, podemos dizer que sim, alguns dos traços semânticos do sistema de restrição LP/LM estabelecido no campo Oficial estão presentes nos “Objetivos” dos programas de Didática da Língua Portuguesa. Em P1, por exemplo, o traço /homogeneidade/³³ se faz presente via conformidade com o tripé leitura, escrita e gramática que caracteriza LP. Já o traço /heterogeneidade/ caracteriza a proposta de apresentação de concepções de língua. Decorre disso a presença concomitante de diferentes concepções de língua no interior dos programas.

³³ Por convenção, notaremos os traços semânticos entre barras.

Os pares de traços /nacional/ e /regional/, /substituição/ e /extensão/ (da competência linguística) estão ausentes, dado que nenhum dos programas coloca em seus “Objetivos” a questão da variação linguística. Esta ausência estabelece uma relação interessante com a presença do par /pragmático/ (instrumental) e /expressivo/ (subjetivo), no sentido de que a marcante presença dos gêneros textuais e, ao mesmo tempo, da concepção sociointeracionista nos programas (P3 e P5), reforça o princípio da interincompreensão. Com isto queremos dizer que o privilégio dos estudos dos gêneros desloca a língua, e conseqüentemente as variações linguísticas, do centro das discussões acerca do ensino.

O par /ensino/ e /aprendizagem/ também está presente, mas de maneira diversa àquela proposta no campo Oficial. Lá o /ensino/ é resultado de um mecanismo de universalização da língua legítima, a LP, enquanto a /aprendizagem/ é legitimada como universal, ou seja, todos sabem uma língua, a LM, e este saber é legítimo.

Quanto à /escrita/ e a /fala/, a presença se faz via silenciamento de questões relativas à oralidade, nos “Objetivos” dos programas de disciplinas. Podemos então dizer, com base nos dados analisados, que pelo menos três estratégias discursivas constituem a (in)distinção LP/LM nos programas de Didática da Língua Portuguesa.

A primeira delas é a estratégia da unidade linguística, isto é, da construção de um discurso no qual a língua se apresenta como um patrimônio de todos, cabendo ao ensino potencializar este patrimônio caracterizando-o como passaporte para conhecimentos socialmente valorizados, conhecimentos universais. Tal estratégia é utilizada, sobretudo, quando se quer responder às exigências do campo Oficial em relação ao ensino.

A segunda estratégia diz respeito à constituição da Didática da Língua Portuguesa como disciplina. Os conceitos de LP/LM, ao serem conjugados no campo Metodológico constituem um outro objeto que não é nem uma nem outra língua, mas lançam mão da relação interdiscursiva existente entre elas a fim de circunscrever métodos e proposições que respondam às necessidades do ensino.

A terceira estratégia já foi esboçada anteriormente, (p.91) e diz respeito ao mecanismo de circulação do conceito de LM, concebido no campo Acadêmico, como gerador de proposições-função, em contraponto à LP, que gera proposições com valor de verdade. Sendo assim, no interior do campo Metodológico se estabelece uma relação de aliança e de confronto aberto com este conceito, na medida em que se quer responder, ora às exigências do

campo Oficial, ora às do campo Acadêmico e, sobretudo às exigências da democratização do saber somada ao respeito à diversidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem, é chegado o momento de lançarmos um olhar retrospectivo sobre o trajeto percorrido nesta pesquisa e fazermos a respeito dele algumas considerações que demarcam o fim do trabalho, mas não da investigação. Primeiramente, refaçamos o percurso até aqui traçado:

1) Chamamos de estratégias os temas e teorias relativamente estáveis formados pelo campo de possibilidades constituído pela organização dos conceitos e pelos tipos de enunciação. A fim de delimitarmos este campo de possibilidades, o circunscrevermos num universo, num campo e num espaço discursivos.

2) Correlacionamos elementos presentes no interior dessas três esferas, ou melhor, elipses discursivas.

3) Nos debruçamos, concomitantemente, sobre o campo discursivo (Oficial) e o espaço discursivo (documentos normativos 1971-2000), na tentativa de demonstrar que este está para a interincompreensão, assim como aquele está para o interdiscurso.

4) Depreendemos alguns semas que regem o sistema de restrição LP/LM no campo Oficial.

5) Nos debruçamos sobre o campo Acadêmico e sobre o espaço discursivo que chamamos de Estudos Linguísticos (percurso histórico-conceitual de 1970 a 2000).

6) Depreendemos alguns semas que regem o sistema de restrição LP/LM no campo Acadêmico.

7) Nos debruçamos sobre o campo discursivo Metodológico entendendo-o como local de tensão entre o discurso Oficial e discurso Acadêmico a propósito do ensino de língua. Para tanto, tomamos como objeto de análise o espaço discursivo da formação de professores de Português (materializado nos programas de disciplina).

8) Depreendemos no campo Metodológico o(s) princípio(s) de interincompreensão que regem a relação LP/LM e que podem caracterizar a Didática da Língua Portuguesa como uma disciplina

Para responder a nossa pergunta o esclarecemos como o sistema de restrições presente nos campos Oficial e Acadêmico constitui aquilo temos chamado de *corpus* de referência, ou seja, nos programas de disciplinas, ou ainda, no campo Metodológico.

Apoiados em Foucault, chamamos de estratégias os temas e teorias relativamente estáveis formados pelo campo de possibilidades constituído pela organização dos conceitos e pelos tipos de enunciação. Lançamos mão da Semântica Global proposta por Maingueneau, a fim de delimitarmos este campo de possibilidades, assim o circunscrevemos num universo, num campo e num espaço discursivos. Tal circunscrição nos permitiu vislumbrar as relações existentes entre Política, Ciência e Educação; entre o Oficial, Acadêmico e Metodológico e, finalmente, entre documentos oficiais, estudos linguísticos e programas de uma disciplina voltada à formação inicial do professor de Português.

A problemática que nos levou a traçar este caminho passa despercebida, pois, na maioria das vezes, é comum não diferenciarmos “língua portuguesa” de “língua materna”. Entretanto, foi possível perceber a partir da análise dos programas da disciplina Didática da Língua Portuguesa que o uso (in)distinto dos termos constitui estratégias que tentam responder a vários discursos que circulam sobre a língua e presentes no contexto da formação de professores.

A partir da análise de documentos normativos do período 1971 a 2000 percebemos que, embora haja um esforço para afirmar a unidade linguística nacional, “língua portuguesa” e “língua materna” nunca coincidiram, pelo contrário, só se distanciaram à medida que mais e mais falantes adentraram os muros da escola. Tanto que a cada década, um novo documento foi publicado a fim de nos fazer crer num Estado realmente interessado em dar a todos o acesso à língua nacional, à língua de cultura ou à norma padrão. E também com o objetivo de nos fazer acreditar que este mesmo Estado se interessa pela preservação da diversidade linguística de seus falantes.

Ao tratarmos dos conceitos advindos dos estudos linguísticos que procuraram intervir no ensino, constatamos que a Linguística foi de grande importância para a circulação de um conceito de língua que levasse em conta a questão da heterogeneidade.

Contudo, parece que do ponto de vista metodológico, unidade e heterogeneidade se coadunam em indeterminação. Com isto queremos dizer que apesar de a leitura, a escrita e a gramática constituírem o objeto sobre o qual se propõe trabalhar a disciplina voltada à formação inicial de professores, este objeto é permeado por um campo de tensões no qual perspectivas teóricas e políticas linguísticas diversas são abrigadas pelo conceito de língua materna.

Assim, somos levados a considerar que de fato não falamos a mesma língua. Com tal afirmação não queremos evocar a polêmica das diferenças entre o Português falado no Brasil e aquele falado em outras partes do globo. Queremos dizer que os campos Oficial e Acadêmico construíram uma torre de Babel no terreno do campo Metodológico e que a este campo cabe a árdua tarefa de traduzir inúmeros idiomas.

Se a língua portuguesa nos une, a língua materna nos separa e como esta última é maior, no sentido de que seus inúmeros falantes carregam consigo um enorme leque de diversidade, prevalece a fragmentação sobre a unidade.

Entretanto, esta pesquisa se apresenta como um convite ao reconhecimento desta fragmentação. A partir dela gostaríamos de pensar como a indeterminação de um referente, como muitas vezes observamos na análise dos programas, é indício da constituição de um novo objeto.

Aproveitando-nos da fragmentação e da heterogeneidade que constitui este objeto talvez pudéssemos, no âmbito da formação de professores, buscar alternativas metodológicas que respondam às exigências da democratização do saber somada ao respeito à diversidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 2003.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccineli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____, Marcos (org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____, Marcos. **Português ou brasileiro: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BARONAS, Roberto Leiser. **Bakhtin, Foucault e Pêcheux na análise do discurso: problema sociológico ou epistemológico?**. In: Estudos Linguísticos, XXXV, p.156-165, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. **Sistema de objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Disciplinas escolares: história e pesquisa**. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de; RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRAIT, Beth. *“PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”*. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Manoel Gonçalves. *Letramento e Heterogeneidade da escrita no ensino de Português*. In: MARCUSCHI...[et al], SIGNORINI (org) **.Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas:Mercado das Letras, 2001

DIONISIO, Angela Paiva. Bezerra, Maria Auxiliadora (orgs). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

_____, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GATTI JR., Décio. **A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008)**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan/jun. 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOODSON, Ivor. (1995) **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

HOUAISS, Antonio. (1985). *O Português no Brasil*, in: **Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: UNIBRADE.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

LEITE, Nina Virgínia de A. *“O que é ‘língua materna’?”* In: **Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas, p. 65-68, 1995.

LESSA, Luiz Carlos. *O Modernismo brasileiro e a língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

LOPES, Luis Paulo da Moita (org.) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

MAINGUENEAU, Domenique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARINHO, Marildes. *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa*. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 24, 2003.

MARTNET, Andre. **Elementos de Linguística Geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MELO, Lélia Erbolato de. (org.) **Tópicos de Psicolinguística Aplicada**. São Paulo: Humanitas, 2005.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PETTER, Margarida. “*Linguagem, língua, lingüística*”. In.: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Lingüística: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2003.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____, Michel. (1975b). *Les Vérités de la Palice*. Linguistique, sémantique, philolosophie, Paris, Maspéro. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 1995.

_____, Michel e FUCHS C. (1975a). *Mises au point et perspectives à propos de l’analyse automatique du discours*, Langages, 37, 7-80. In: GADET, Francisco; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1993, p.163-252.

PIETRI, Émerson. **A constituição do discurso da mudança do Ensino de Língua Materna no Brasil**. Tese (doutorado) – UNICAMP, São Paulo, 2003.

_____, Émerson. *Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: uma análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa*. In: *Currículo sem fronteira*, v.7, n 1, pp. 263-283, ja-jun. 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, Mercado das Letras, 1996.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. REZENDE, Neide Luzia de. BONFIM, Maria Núbia Barbosa Bonfim (orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012.

SCHILIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da lingüística*. Campinas: Edunicamp, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOARES, Magda. “*Português na escola – História de uma disciplina curricular*”. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2001.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____, (1985) *As muitas facetas da Alfabetização*. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>

SOUSA, Antonio Paulino de, BARZOTTO, Valdir Heitor e SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (orgs). **Formação de professor de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram**. São Paulo: Paulistana, 2010.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

XIMENES, Expedito Eloísio. **Alguns termos da Lingüística Histórica**. Disponível em: [www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(25\)04.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(25)04.htm)

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL, MINISTÉRIO DA Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 05 de março 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2012c.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução), Volume 1*. Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*. (Língua Portuguesa). Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. (Língua Portuguesa). Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 04 de abril de 1997*. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Disponível em: **<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCNP0497.pdf>**. Acesso: 27 de fevereiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem de língua portuguesa*. Relatório conclusivo, Brasília, janeiro de 1986.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de abril de 1999: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2012.

BRASÍLIA, MEC. *Plano Decenal de Educação*, 1993.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001.