



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



**O ENSINO DE LINGUAGEM ENTRE A TRADIÇÃO E AS PERSPECTIVAS
CIENTÍFICAS: DIRETRIZES PARA UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

por

MARCOS BISPO DOS SANTOS

SALVADOR
2010



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



**O ENSINO DE LINGUAGEM ENTRE A TRADIÇÃO E AS PERSPECTIVAS
CIENTÍFICAS: DIRETRIZES PARA UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**

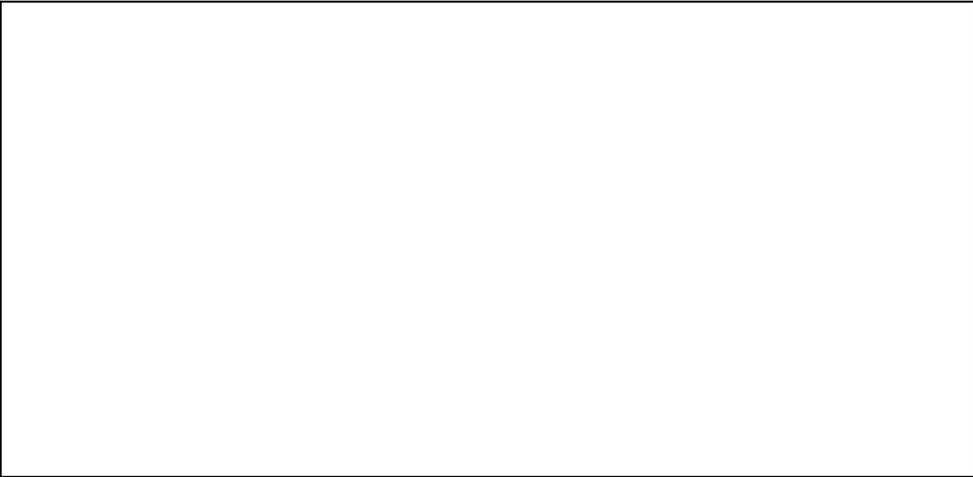
por

MARCOS BISPO DOS SANTOS

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. América Lúcia Silva César

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Letras.

**SALVADOR
2010**



Sistema de Bibliotecas - UFBA

Santos, Marcos Bispo dos.

O ensino de linguagem entre a tradição e as perspectivas científicas: diretrizes para uma abordagem transdisciplinar. / Marcos Bispo dos Santos. - 2009.
257 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. América Lúcia Silva César.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador,
2009.

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Linguagem - Estudo e ensino. 4. Linguagem - Filosofia. 5. Ciência - Filosofia. I. César, América Lúcia Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 418
CDU - 81'33

AGRADECIMENTOS

São poucos, mas muito especiais.

A América, pela prestimosa orientação, pelas constantes provocações que me propiciaram um significativo amadurecimento intelectual, imprescindível para a conclusão deste trabalho.

A Andrea, pelo apoio incansável e incondicional que me dispensou nos momentos mais tensos de minha caminhada.

A Matheus, filho muito amado, que teve de suportar a minha ausência quando o trabalho exigia de mim o isolamento.

A Lila, por todas as vezes que me emprestou seus ouvidos para escutar e discutir o embrião de algumas ideias do trabalho.

À Capes, pela bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação exclusiva à realização deste projeto.

RESUMO

A constituição de uma disciplina curricular é resultado de um complexo processo que envolve fatores de ordem social, científica e política. De determinada área do conhecimento são selecionados objetos específicos destinados a cumprir uma função pedagógica no quadro dos objetivos da educação. No caso do ensino de linguagem, os conteúdos sempre foram recortados de uma tradição que hoje, após uma série de transformações históricas, é comumente chamada de gramática tradicional. Na verdade, a redução de toda uma tradição de estudos da linguagem, que se iniciou no campo da filosofia (estoica, platônica, aristotélica) e logo se ramificou para os diversos campos da atividade humana, ocasiona uma série de prejuízos para a compreensão desse mesmo objeto. Sabe-se que a gramática não teve sempre o formato que se verifica nos diversos compêndios atuais. Nenhum de seus conceitos se estabeleceu sem uma quantidade significativa de debates e mesmo hoje, quando os estudos científicos da linguagem têm apontando uma série de incongruências em praticamente todos os seus postulados, sua vitalidade ainda impressiona: é ela que ainda constitui, empiricamente, a base do ensino de linguagem e que, apesar de suas incontestáveis limitações, serve como ponto de partida para a abordagem científica. A perspectiva científica instaurada pela Linguística, a partir do século XIX, põe em xeque o paradigma tradicional e estabelece novas concepções de linguagem e, conseqüentemente, novos objetos de estudo. Não tardou para que a nova ciência se tornasse a principal fonte de consulta quando o assunto é ensino de linguagem. Ainda no quadro do paradigma científico, a Linguística Aplicada que, inicialmente, se define como aplicadora de teorias linguísticas, passa a defender uma concepção de ciência orientada para a resolução de problemas sociais decorrentes do uso da linguagem em contextos de ação para, a posteriormente, assumir-se como prática problematizante diante dessas mesmas questões. Este trabalho defende a tese de que as críticas que os modelos científicos direcionam à condição atual do ensino de linguagem não são suficientes para viabilizar as transformações no ensino demandadas pelo mundo pós-moderno. Partindo do pressuposto de que as ciências sociais só se legitimam quando interferem na sociedade, quando devolvem a essa sociedade a solução dos problemas que a afetam e que constituem a razão de ser dessas ciências, tem como seus grandes objetivos: (i) submeter as ciências da linguagem a essa reflexividade e, ao mesmo tempo, propor questionamentos sobre sua relevância social, especificamente no campo do ensino de linguagem; (ii) propor diretrizes gerais para o ensino de linguagem, uma totalidade não totalitária capaz de funcionar como parâmetro norteador das pesquisas, fundada sobre o tripé metodológico genealogia-arqueologia-transdisciplinaridade, entendido como a alternativa coerente para fazer frente às demandas científicas e sociais decorrentes da condição pós-moderna.

Palavras-chave: 1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Linguagem - Estudo e ensino. 4. Linguagem - Filosofia. 5. Ciência - Filosofia.

ABSTRACT

The constitution of a curricular discipline is result of a complex process that It involves factors of social, scientific and political order. Of determined knowledge area they are selected destined specific objects to accomplish a pedagogical function in the education goals situation. In the language teaching case, the contents always they were cut outs of a tradition that today, after a series of historical transformations, is usually called from traditional grammar. Actually, the reduction of all a tradition of language studies, that we initiated in the philosophy field (stoic, platonic, aristotelian) and soon we branched for the several field of the human activity, causes A series of prejudices for comprehension of this object. It is known that grammar did not have always the same format that is verified in the several current compendiums. None of its concepts established without a significant quantity of debates and today, when the scientific studies of the language have been pointing a series of incongruities in practically all of its postulates, its vitality still impresses: Is it who still constitutes, empirically, language teaching base and that, despite its incontestable limitations, it serves as starting point for scientific approach. Scientific perspective established by the linguistics, from century on XIX, puts in check the traditional paradigm and establishes new Language conceptions and, consequently, study new objects. It did not delay so that new science if it became consultation main source when subject is language teaching. Still in the scientific paradigm, Applied Linguistics that, initially, defines as theories linguistics applicator, proceeds defending a science conception guided for use deriving social problems resolution of the language in action contexts, for, afterwards, assume itself as practice problematizing ahead of these same questions. This text defends thesis that criticisms that the scientific models address to the language teaching current condition are not enough to make possible the transformations in the demanded teaching by the post-modern world. Departing of the purpose that the social sciences just legitimate when it interfere in the society, when it return to this society problems solution that affect it and that constitute reason of being of these sciences, it has as its great goals: (i) submit the language sciences to this reflexivity and, at the same time, propose questions about its social relevance, specifically in the language teaching field; (ii) propose general guidelines for the language teaching, a not able to totalitarian totality act like parameter of the researches, founded on the methodological tripod genealogy-archaeology-transdisciplinarity, understood as coherent option to do front to the scientific and deriving social demands of post-modern condition.

Key-words: 1. Linguistics. 2. Applied Linguistics. 3. Language - Study e teaching. 4. Language - Philosophy. 5. Science - Philosophy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	A LINGUAGEM NA HISTÓRIA DO CURRÍCULO	14
2.1	ENSINO DE LINGUAGEM NA IDADE MÉDIA	17
2.1.1	O Trivium	17
2.1.1.1	<i>A Gramática</i>	24
2.1.1.2	<i>A Retórica</i>	29
2.1.1.3	<i>A Dialética</i>	36
2.2	O PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA CURRICULAR	39
2.2.1	A democratização da educação	45
2.2.2	A LDBN 5.692/71	52
2.3	A LEI 9.394/96 E O NOVO ENSINO MÉDIO	55
2.3.1	A formação da língua nos PCNEM	58
2.3.1.1	<i>Competências gerais</i>	59
2.3.1.2	<i>Os eixos estruturadores da disciplina</i>	63
3	O ENSINO NA AGENDA DA LINGUÍSTICA	68
3.1	TEORIAS GRAMATICAIS E ENSINO	68
3.2	PROBLEMAS DO TEXTO COMO OBJETO/UNIDADE DE ENSINO	80
3.3	RELEVÂNCIA SOCIAL DA LINGUÍSTICA	98
4	LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LINGUAGEM	120
4.1	A LA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO AUTÔNOMA	121
4.2	A LA CRÍTICA	127
4.3	POR UMA LA PÓS-CRÍTICA	138
5	A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SEMIÓTICO-PRAGMÁTICO	156
5.1	ASPECTOS SEMIÓTICOS DA LINGUAGEM	157
5.1.1	A natureza do signo	157
5.1.2	O signo linguístico e seus níveis	161
5.1.2.1	<i>Nível fonográfico</i>	161
5.1.2.2	<i>Nível morfológico</i>	164
5.1.2.3	<i>Nível sintático</i>	170
5.1.2.4	<i>Nível textual</i>	173
5.1.3	Signos não verbais	175
5.2	ASPECTOS PRAGMÁTICOS DA LINGUAGEM	181
5.2.1	Discurso e significação	181
5.2.2	Formações discursivas e gêneros textuais	188
5.2.3	Tipos textuais ou atos de linguagem?	192
5.2.4	Funções da linguagem ou atos de linguagem?	198

6	DIRETRIZES GERAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM	206
6.1	A EDUCAÇÃO NO MUNDO PÓS-MODERNO	212
6.2	ENSINO DE LINGUAGEM NA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA	221
6.2.1	A questão dos conteúdos	223
6.2.2	Unidades do ensino de linguagem	230
6.2.2.1	<i>Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à leitura</i>	231
6.2.2.2	<i>Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à produção semiótico-textual</i>	236
6.2.2.3	<i>Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à análise semiolinguística</i>	239
6.2.3	A avaliação	241
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
	REFERÊNCIAS	246

1 INTRODUÇÃO

Como são definidos os conteúdos de uma disciplina curricular? Qual a função de uma disciplina na constituição de um currículo? Estas são questões fundamentais para iniciar uma discussão sobre o que deve compor o currículo dos cursos superiores destinados à formação de professores. Na história do ensino de linguagem, da Idade Média até os dias atuais, houve sempre muita preocupação com a estrutura das disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento de competências relacionadas à utilização da linguagem. Mas, o que são os conteúdos?

Uma definição muito comum é a de que os conteúdos são um conjunto de objetos que, recortados de determinada área de conhecimento, são tidos como os mais adequados para se desenvolver determinados saberes. Embora não esteja errada, esta é uma definição muito vaga, principalmente se considerarmos a diversidade de disciplinas que fornecem pressupostos teórico-metodológicos, conceitos e princípios para a constituição de qualquer disciplina curricular. A situação fica ainda mais complexa quando se trata de áreas de conhecimento que são subdivididas em várias disciplinas, como a Linguística, por exemplo. Inicialmente, seguindo o paradigma científico positivista vigente à época, a Linguística fixou-se como uma disciplina autônoma, independente. No entanto, apesar do corte epistemológico operado, a linguagem jamais se prestaria a um estudo isolado das condições sociais que a constituía e das quais era constituinte. O próprio Saussure (2004) percebeu tal dificuldade quando afirmou que a linguagem é um fenômeno social heteróclito e multifacetado. Assim, o que se viu mais adiante foi o abandono da crença de que era possível tratar a linguagem como um objeto científico nos moldes propostos para as ciências

naturais e, conseqüentemente, o casamento da Linguística com diversas ciências sociais como a Sociologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Antropologia, dentre outras. Desses entrecruzamentos, surgiram novas concepções de linguagem, de sujeito, novos objetos, alguns conceitos foram reformulados, outros abandonados, o que provocou uma verdadeira revolução no campo dos estudos da linguagem. Diante desse quadro, gostaria de propor duas questões que serão objetos de discussão no desenvolvimento deste texto:

- i) A revolução propiciada pelas ciências da linguagem representou uma ruptura com o paradigma tradicional de estudos da língua, seja na educação básica, seja na formação do professor?
- ii) O pluralismo teórico dessas ciências contribuiu efetivamente para a construção de um currículo coeso e ao mesmo tempo capaz de abarcar a complexidade que se manifesta no uso efetivo da linguagem em situações de interação social, considerando as demandas do mundo pós-moderno?

O modelo tradicional de estudo da linguagem tem suas origens na Grécia Antiga, iniciando-se na filosofia, com os estoicos, Aristóteles e Platão, estendendo-se até os alexandrinos e os primeiros gramáticos, dentre os quais se destaca Dionísio da Trácia, que estabeleceu, com base nos estudos empreendidos até o momento, as oito partes do discurso. Na Idade Média, Boécio agrupou no *Trivium* as disciplinas que concentravam os estudos da linguagem: a gramática, a retórica e a dialética. Essas três disciplinas permaneceram na Didática Magna, de Comênius, obra que, de acordo com o autor, tinha o fito de evitar a confusão de métodos por meio da instituição de um modelo universal de ensino. Com a evolução dos estudos da linguagem, e das ciências de um modo geral, os conteúdos, principalmente da gramática, foram se transformando. Destacam-se as contribuições dos *modistas* e os estudos da gramática especulativa ou filosófica.

O português tornou-se disciplina curricular somente na segunda metade do século XIX, mas sua função na escola resumia-se à alfabetização. Após isso, estudava-se o latim e a estrutura curricular juntamente com os conteúdos ainda era fornecida pelo *Trivium*. Findo esse ciclo, qualquer aluno poderia obter a *licentia docendi* e tornar-se professor, ou então, com seu certificado de mestre em artes, seguir outros estudos, de Direito, Teologia, Medicina. Fávero (2002, p. 74) mostra a força dessa tradição ao constatar nos documentos históricos que dispunham sobre a legislação educacional que embasava o

funcionamento do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro do século XIX, criado com o intuito de servir de modelo para o ensino na Corte, que “ao aluno que completasse o curso [secundário] seria concedido o título de Bacharel em Letras, o que o dispensaria dos exames preparatórios para ingresso nos estudos superiores”. O que se pode concluir acerca dos conteúdos na formação dos professores, nesse período, é que não havia uma diferenciação entre a formação discente e a formação docente. O professor repetiria os conteúdos e a metodologia que foram usados pelos seus professores na educação secundária.

O modelo tradicional de educação acima descrito passou a ser muito contestado no início do século XX pelo movimento da Escola Nova, que defendia um rompimento radical com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada (CAMBI, 1999). O movimento foi favorecido pelo conjunto de transformações que ocorreram na Europa a partir da revolução industrial e da revolução francesa. Em consequência disso, houve uma reestruturação da sociedade em vários níveis e as novas relações de trabalho demandaram reformas educacionais profundas. A indústria nascente necessitava de uma mão de obra habilitada a operar com as novas máquinas e esta tarefa não seria executada pela elite. A escola, então, se abriu para um público muito amplo, fato que foi chamado de democratização da educação, e os novos sujeitos, a nova vida e o novo mundo deram origem a novos objetivos educacionais, o que, evidentemente, exigiu uma redefinição dos conteúdos escolares. Tudo isso se refletiu também em mudanças no perfil dos novos professores. Se antes a categoria era constituída por profissionais que compartilhavam dos mesmos bens culturais da elite, agora passou a ser composta, em sua maioria, por indivíduos oriundos das camadas populares. Contribuiu sobremaneira para essa redefinição o achatamento dos salários atribuído ao processo de democratização da educação, que, no Brasil, só ocorreu na segunda metade do século passado.

Por aqui, o primeiro grande choque entre a escola, instituição que, apesar das transformações sociais mencionadas, mantinha uma estrutura tradicional, e o novo público estava relacionado ao uso da linguagem. Os professores estavam habituados a receber alunos que já possuíam um certo domínio da norma prestigiada e não souberam lidar com os novos, que utilizavam variedades linguísticas diferentes. Em razão dessas diferenças os novos estudantes foram classificados como incapazes e deficientes cognitivos (SOARES,

2008). Na realidade, a didática proposta pelo movimento da Escola Nova para o ensino de linguagem, excetuando a exclusão da retórica e da dialética, pouco alterou o que já vinha sendo feito, já que permanecia a concepção de língua como instrumento para a aquisição da leitura e da escrita (AGUAYO, 1966). Logo, a questão da diversidade linguística em sala de aula, fenômeno ao mesmo tempo linguístico e social, jamais poderia ser conteúdo escolar e, conseqüentemente, receber tratamento adequado. Essa situação nos leva a perguntar se as transformações sociais, que produzem inovações teóricas no campo das ciências, da pedagogia e do currículo, têm produzido, necessariamente, mudanças na prática pedagógica referente ao ensino de linguagem na sala de aula.

O estatuto científico alcançado pela Linguística, principalmente a partir do corte saussuriano, propiciou uma profusão de estudos que, não obstante sua maior concentração no âmbito teórico, deu origem a uma série de considerações que propõem reflexões sobre o ensino de língua ou linguagem. Essas discussões sempre partem do pressuposto de que é preciso substituir as inconsistências que herdamos da tradição gramatical pelos novos objetos que a ciência linguística tem “descoberto”, a partir de estudos empíricos fundamentados em novos postulados, diferentes concepções de língua e linguagem, definição de novas unidades de análise dos fatos de linguagem, além, é claro, de uma redefinição dos objetivos do ensino de língua/linguagem.

No entanto, a maneira como a Linguística faz suas propostas para a reformulação do ensino de língua/linguagem apresenta alguns problemas que não podem ser desconsiderados. O primeiro consiste na ideia de que a mudança deve-se dar pela seleção de novos objetos de ensino, ou seja, de novos conteúdos construídos cientificamente. Dessa forma, os conteúdos passam a ter um fim em si mesmos. O segundo problema reside naquilo que chamarei de perspectiva monodisciplinar de proposição. Cada disciplina apresenta suas contribuições levando em conta apenas os fenômenos linguísticos que constituem seus objetos de estudo. Não se levam em conta os objetos estudados em outras disciplinas e o que elas propõem para o ensino. Como a noção de diversidade linguística se articula com a de gêneros ou tipos textuais? Como as diferentes concepções de gramática se articulam com as noções de sujeito e de identidade? Por outro lado, mesmo que houvesse a tal harmonização, restaria o problema da definição dos objetivos da educação e do ensino de língua no mundo contemporâneo.

Os conteúdos devem exercer funções específicas no currículo, e este não pode ser concebido apenas como um documento que estabelece o conjunto de competências e habilidades que o estudante deve desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, mas, principalmente, como instrumentos de poder cuja função é definir o que o sujeito deve ser (SILVA, 2005). Esses aspectos não são levados em conta quando os linguistas fazem propostas de mudanças no ensino de língua/linguagem. Outro problema desconsiderado nas propostas refere-se à articulação entre os conteúdos e os níveis da educação: quais são os conteúdos do Ensino Fundamental e quais os do Ensino Médio? Além disso, resta ainda a tarefa de saber que lugar será dado à tradição gramatical diante das condições sócio-históricas e científicas atuais.

Todos esses fatores têm reflexo direto na seleção dos conteúdos escolares e na formação do professor de língua portuguesa. Eles nos dão a convicção de que a tarefa de reformular o ensino de língua/linguagem não pode ficar a cargo da Linguística. Um exemplo disso pode ser visto na configuração do ensino de língua portuguesa contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), onde todos os problemas aqui apresentados podem ser encontrados. Nesse documento, tendências inovadoras e conservadoras coexistem, mas isso não se dá de maneira harmônica. A consequência não poderia ser pior: além de não viabilizarem uma transformação efetiva na prática de ensino de língua portuguesa na sala de aula, os PCNEM também não constituem documentos de referência para a formação de professores. Vários fatores cooperam para a existência desse quadro, e um deles, sem dúvida, está relacionado com problemas conceituais.

A tarefa de redefinição dos conteúdos do ensino de língua portuguesa não pode ocorrer fundamentada numa concepção disciplinar de ciência. A organização curricular, mesmo de uma única disciplina escolar, deve ser vista como um processo para o qual convergem aspectos semióticos, pragmáticos, científicos, políticos, ideológicos, filosóficos, antropológicos, socioculturais, pedagógicos e psicológicos. Logo, não pode ser apenas interdisciplinar, mas deve ser transdisciplinar, uma vez que em sua elaboração não podem ser garantidas as especificidades das disciplinas particulares que tornariam possível sua existência.

Embora ainda esteja às voltas com questões relativas à sua identidade acadêmica e científica, penso que a área dos estudos da linguagem que pode tomar para si a responsabilidade de repensar a relação entre ciência, linguagem e educação é a Linguística

Aplicada (LA). Contudo, para que isso aconteça, ela precisa passar por um processo de reflexividade, questionando-se sobre seus princípios epistemológicos e políticos, ou seja, sobre o impacto social de suas pesquisas. Uma ciência social só se legitima quando interfere na sociedade, quando devolve a essa sociedade a solução dos problemas que a afetam e que constituem a razão de ser dessa ciência. Este trabalho tem como seus grandes objetivos: (i) submeter as ciências da linguagem a essa reflexividade e, ao mesmo tempo, propor questionamentos sobre sua relevância social, especificamente no campo do ensino de linguagem; (ii) propor diretrizes gerais para o ensino de linguagem, uma totalidade não totalitária capaz de funcionar como parâmetro norteador das pesquisas e, conseqüentemente, para a construção de uma perspectiva transdisciplinar de ensino de linguagem.

Estabeleço como pressuposto o entendimento de que a construção de tal perspectiva está condicionada aos seguintes fatores:

- i) um entendimento acerca de como as transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo está interpelando os sujeitos;
- ii) uma compreensão do papel que a escola deve desempenhar nesse contexto que está possibilitando a emergência de novos sujeitos da educação;
- iii) uma nova concepção de currículo, em que os objetivos da educação possibilitem uma articulação entre concepções atualizadas de mundo e de sujeito;
- iv) uma reconceptualização de noções como ciência, juntamente com seus objetos e objetivos, disciplinas e conteúdos;
- v) a construção de uma teoria da linguagem não subordinada aos paradigmas da ciência moderna e que contemple os aspectos semiótico-pragmáticos que afetam a formação do sujeito político;
- vi) a construção de uma proposta curricular que não apenas contemple, mas que, principalmente, promova uma harmonização de todos os fatores listados acima.

Assim, nos capítulos que seguem, todos esses fatores serão discutidos tendo em vista o fim não de impor um modelo de currículo pronto para ser implementado nas escolas, mas o de propor uma agenda para as pesquisas sobre o ensino de linguagem no quadro da

LA. Penso que um avanço significativo nessa direção só poderá acontecer quando a LA tiver um projeto coeso e unificado de reestruturação do ensino linguagem; este trabalho busca contribuir para isso. Esta será uma grande oportunidade de a LA avaliar o alcance de suas pesquisas e considerar a possibilidade de reorientá-las.

O conhecimento da história de uma área de conhecimento é fundamental quando se pretende questioná-la, e, quando se pretende lhe dar novos rumos, essa tarefa torna-se imperiosa. Assim, o capítulo, **A linguagem na história do currículo**, traça uma breve história do ensino de linguagem, percorrendo o período compreendido entre a instituição do *Trivium* e do *Quadrivium* como unidades organizadoras do currículo na Idade Média, passando pelas reformas do Marquês de Pombal, que, dentre outras coisas, resultaram na elevação da língua portuguesa ao estatuto de disciplina curricular, até a estruturação do ensino de linguagem nos PCNEM. Nesse percurso, analisa-se como se dá a construção dos objetos de ensino, as perspectivas metodológicas e como esses processos são submetidos aos objetivos da educação. No quadro de uma proposta de educação que questiona o paradigma científico da modernidade e os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos curriculares, o conhecimento da história contribui para uma reavaliação das razões que determinaram a exclusão de alguns conceitos e a inclusão de outros, de modo que se possa considerar a possibilidade de resgatá-los no presente, além permitir uma avaliação crítica acerca de como se definem os objetivos da educação.

No capítulo, **O ensino na agenda da Linguística**, analisa-se o impacto da abordagem científica na estruturação do currículo e no ensino de linguagem. Conceitos como gramática, texto e discurso são submetidos a um confronto entre diferentes perspectivas teóricas caracterizadas pela metodologia do isolamento do objeto e por seu estudo em condições ideais de observação. Esse processo contrasta com as condições reais de funcionamento da linguagem e aponta para a necessidade de avaliar a pertinência dos construtos teóricos da Linguística na prática social. O capítulo termina com uma discussão sobre a relevância social da Linguística.

Em **Linguística Aplicada e ensino**, a LA é submetida a um processo de reflexividade através do qual sua condição de ciência social, enquadrada num paradigma diverso do imposto pela racionalidade moderna, é confrontada com algumas de suas práticas. As discussões mostram dificuldades da LA em se desligar completamente do paradigma moderno e, diante das transformações decorrentes de uma modernidade

ambivalente, apontam caminhos para que a LA, de fato, se posicione como uma ciência social. O capítulo finaliza com algumas proposições para uma reformulação do ensino de linguagem e define qual deve ser a postura da LA nesse processo de transformação.

Os capítulos **A linguagem como fenômeno semiótico-pragmático** e **Diretrizes gerais para o ensino de linguagem** utilizam todas as discussões realizadas para construir uma nova perspectiva teórica de linguagem que possibilite a construção de uma perspectiva transdisciplinar de currículo orientado para a formação política do sujeito. A teorização sobre a linguagem mostra, dentre outras coisas, que a LA não pode se limitar a utilizar conceitos construídos no âmbito da Linguística, uma vez que não é possível continuar tratando a linguagem como um objeto facilmente delimitável e, por conseguinte, estudá-la isolada das coerções que sobre ela exercem as condições sócio-históricas de seu funcionamento. A linguagem é concebida como um fenômeno que não pode ser delimitado. Temos uma percepção de aspectos de sua manifestação, mas não podemos controlar sua deriva. Da mesma forma, não podemos, tendo vista objetivos educacionais, reproduzir o corte saussuriano e considerar apenas o signo verbal como objeto de estudo. Assim, múltiplas semioses são consideradas na proposição dos conteúdos que devem compor o currículo de ensino de linguagem no contexto de uma perspectiva de educação orientada para formação política.

As propostas feitas neste trabalho não podem ser implementadas por um único agente. Antes, precisam ser compreendidas como uma tarefa coletiva, que deve contar com o engajamento político de todos os interessados na resolução de problemas sociais decorrentes do uso da linguagem. O fracasso de muitas propostas de ensino de linguagem decorre, dentre outros fatores, da inexistência de um projeto comum com força suficiente para coadunar esforços. Assim, espera-se que cada conceito ou diretriz para o ensino de linguagem aqui apresentado seja entendido como um convite à pesquisa. Se este trabalho conseguir fomentar essa discussão e esses esforços, seu objetivo terá sido alcançado.

2 HISTÓRIA DA LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina, ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.
AUROUX, 1992, p. 11, 12.

Uma disciplina curricular se constitui a partir da junção de dois fatores: de um lado, pelos objetivos da educação definidos na política educacional; e, de outro, pela disciplinarização de uma área de conhecimento.

O processo de transformação de uma área em disciplina ocorre, tradicionalmente, pela reivindicação de um domínio particular; pelo desenvolvimento de um conjunto singular de práticas metodológicas, seguindo uma tradição fundadora e utilizando uma terminologia própria. A definição dos objetivos educacionais, por sua vez, está relacionada com fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, todos atravessados pelas relações poder que, conseqüentemente, acabam determinando a escola, o currículo, o ensino e, principalmente, o sujeito. Isso configura uma relação direta entre poder, currículo e sujeito.

Dessa forma, investigar a constituição de uma disciplina curricular implica no desmembramento de uma rede de relações discursivamente construídas com o objetivo de forjar maneiras específicas de conceber o mundo. Isto nos leva a considerar que os objetos

selecionados pelas disciplinas curriculares estarão sempre subordinados a certas concepções de mundo, de sujeito, de cultura etc.

Outro fator que atua na constituição de uma disciplina, diretamente ligado aos objetivos deste trabalho, concerne ao desenvolvimento epistemológico da área de conhecimento que fornece seus objetos de estudo. No caso específico da linguagem, seu estudo tem sido subsidiado pelas contribuições da tradição greco-latina e, mais recentemente, pelos construtos da linguística científica, que, embora proponha uma ruptura radical com a tradição, ainda mantém fortes vínculos com ela, caracterizando as ciências da linguagem como um campo cumulativo de conhecimento.

Isso parece contrariar a posição defendida por Kuhn (2007) de que a ciência não se desenvolve pela acumulação de descobertas e invenções individuais. Para ele, “a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida¹”. No entanto, na história das ideias linguísticas pode-se observar que muitas categorias definidas na antiguidade ainda gozam de um prestígio inabalável, mesmo no âmbito científico da linguagem. De fato, em outras áreas do conhecimento, a emergência de um novo paradigma efetivamente significou a morte do anterior: a astronomia substituiu a astrologia, além de reduzi-la à condição de credice; a química ocupou o lugar da alquimia. No quadro das teorias psicológicas, o behaviorismo foi superado pela teoria da Gestalt; a teoria sociológica positivista foi superada pela marxista. O próprio Kuhn mostra como as teorias de Galileu, Copérnico e Newton revolucionaram os campos da astronomia e da física.

As partes do discurso, cuja gênese remonta a filósofos como Platão, Aristóteles e aos estoicos, e, finalmente estabelecidas por Dionísio da Trácia em sua *Téchne grammatike* ainda na atualidade constituem as bases das atividades de análise, descrição e ensino das línguas. Robins apresenta a estrutura da gramática de Dionísio, que, como se verá, é marcada por uma vocação prática ou, como se diria modernamente, aplicada:

A gramática é o conhecimento prático do uso linguístico comum aos poetas e prosadores. Divide-se em seis partes: primeira, leitura exata (em voz alta), com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias das obras; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das

¹ KUHN, *op. cit.*, p. 32

composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática. (ROBINS, 2004, p. 12)

Robins assinala como única deficiência importante da *Téchne* a ausência de uma abordagem sintática da língua. O que hoje chamamos de sintaxe teve sua origem no quadro da lógica aristotélica, com destaque para a sua teoria da predicação, cuja influência se pode verificar tanto na Linguística, seja formal ou funcional, como na filosofia analítica da linguagem, principalmente em alguns trabalhos de Searle. A Linguística, entretanto, não conseguiu dar aos termos cunhados pela teoria aristotélica, a saber, sujeito e predicado, o mesmo alcance conceitual. A pretexto da cientificidade, fechou-os num formalismo hermético que podou-lhes os aspectos que na teoria da predicação ligava a linguagem à realidade. Angioni descreve a teoria aristotélica da predicação como

[...] uma teoria a respeito das regras pelas quais a linguagem, em seu domínio declarativo ou apofântico, pode satisfazer plenamente sua função, qual seja, reportar-se objetivamente ao mundo e oferecer-nos constatações fidedignas a respeito a respeito dos fatos e situações nele presentes. Assim, a teoria da predicação envolve uma teoria semântica, que busca delimitar as regras e condições pelas quais os termos, combinados nas proposições, podem objetivamente remeter a situações verificáveis no mundo e, por isso, precisamente, podemos dizer que ela se apresenta, ao mesmo tempo como uma ontologia: a teoria da predicação é uma teoria a respeito das correlações entre, de um lado, as estruturas objetivas pelas quais as coisas se dão no mundo e, de outro, as estruturas lógico-linguísticas pelas quais pretendemos constatar-las e remeter a elas. (ANGIONI, 2006, p. 20)

De resto, a história dos estudos da linguagem se desenvolveu, com algumas rupturas e aprimoramentos, é verdade, sob as bases fincadas pela tradição gramatical e que mais tarde foram chamadas de núcleo duro da Linguística: a fonética, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Neste capítulo, interessa-nos apresentar sumariamente como se tem imbricado a produção teórica e a prática de ensino de linguagem ao longo da história. Consideramos conveniente e bastante elucidativo iniciar esse percurso descrevendo o estudo e ensino do latim a partir da instituição do *Trivium* (composto pelas disciplinas Gramática, Retórica e Dialética) e do *Quadrivium* (composto pelas disciplinas Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) como organizadores curriculares. Interessa-nos aqui o *Trivium*, exclusivamente.

2.1 ENSINO DE LINGUAGEM NA IDADE MÉDIA

2.1.1 O Trivium

A reformulação dos conceitos do estar-no-mundo feita pelos intelectuais cristãos no período da desintegração do Império Romano (séc. III a IV d.C.) encerra uma incapacidade deliberada de libertação das maneiras antigas de pensar a realidade. A manutenção da chamada tradição cultural clássica, usada como suporte do cristianismo, representa um entrave à possibilidade de formas originais de pensamento. De acordo com Queiroz (1999), pensadores como Agostinho e Jerônimo, que formalizaram o sagrado com o brilhantismo de suas mentes romanas, acabaram por descrever uma sombra incomparável sobre os séculos futuros. Isto porque o pensar antigo está tão inculcado nos grandes construtores do cristianismo, que os séculos seguintes, dominados pelo saber eclesiástico, se viram afogados por uma sapiência deslocada, mas impossível de ser descartada, tal era sua força intrínseca. Mas também isto ocorre por razões de sobrevivência política. Porque a própria Igreja Romana constituía nada mais nada menos do que uma simbiose com as instituições, a lei, o princípio monárquico, universalista, do antigo Império Romano, endossando inclusive o próprio mito da eternidade de Roma.

Para os cristãos, o peso do valor escrito – do livro – deriva da tradição judaica, fonte inicial da nova religião, e, no momento em que São Paulo internacionaliza e romaniza as mensagens de Cristo, faz a opção mais definitiva e duradoura de toda a história do cristianismo e da cultura ocidental. O próprio Cristo nada escrevera. Mas, pouco a pouco foram surgindo os textos que em princípio continham seus ensinamentos e relatavam suas façanhas. No entanto, para públicos mais exigentes, somente preceitos de ação pareciam não convencer. Gradativamente, todo o arsenal de pensamento romano foi então acionado em favor do cristianismo. O proselitismo demandava técnicas de oratória, mas também de exegese e, sobretudo, de coerência filosófica. O cristianismo passa a ser um interlocutor e, muitas vezes, um catalisador das ideias e preocupações intelectuais de um mundo em transformação; imiscuiu-se de tal forma com outras correntes que, não raro, suas ideias se confundem com o estoicismo e o neoplatonismo.

O ocidente europeu dos séculos V a XI d.C., ruralizado, com poucos núcleos urbanos significativos, comércio restrito, dominado por aristocratas guerreiros e por uma

casta de homens políticos submetidos a uma engrenagem religiosa, eivado de um novo misticismo avesso à concretude romana, pouco se parece com o mundo romano. Conforme salienta Queiroz (1999 p. 15), “se o preceito da bem-aventurança dos pobres de espírito tivesse realmente sido seguido à risca pelo cristianismo, certamente a Europa teria conhecido outras formas de apreensão do estar-no-mundo a partir dos séculos IV-V”. No entanto, desde seus primórdios, o entendimento cristão imbrica-se com uma inesgotável erudição, literária e plástica, através da reinterpretação e reaproveitamento de textos os mais variados, bem como de imagens e ícones. Fragmentada, descontextualizada, ressignificada, a cultura antiga passa por uma releitura praticamente total².

Isso não significa necessariamente o desaparecimento do imaginário da eficácia intelectual do mundo antigo. Os cristãos dos primeiros séculos sabiam que Roma havia conquistado os vários territórios de seu Império através das armas, mas também através da implantação material de suas formas sensíveis, a cidade e sua arquitetura. E, sobretudo, que havia dominado as mentes por meio da identificação padronizada do ser romano com a cultura escrita das leis e da literatura, das inscrições em monumentos, em túmulos e mesmo em objetos do cotidiano. Os romanos decretaram o fim das tradições orais, consuetudinárias. Ler e escrever tornou-se obrigatório para todos aqueles que quisessem se identificar às elites da România. Nesse processo de literalização sociocultural, o latim recebe o *status* de língua oficial do Império e torna-se o meio de expressão legitimado pelas elites para a prática das atividades languageiras.

O ensino sempre visa a uma adequação a determinados ideais das camadas dominantes. Inscreve-se numa política de entendimento do mundo e na política propriamente dita. Daí a necessidade de uma leitura crítica de qualquer proposta curricular. Não se pode definir o currículo simplesmente como um documento ou um discurso cuja função é selecionar um série de conteúdos, habilidades e competências que os educandos devem apreender ou desenvolver. Antes de qualquer coisa, ele seleciona, recorta e organiza concepções de mundo e de sujeito. Tais considerações apontam para a evidência da relação entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, o que possibilita diferentes formas de se conceber o estar-no-mundo.

² QUEIROZ, *op. cit.*, p. 15.

Em Roma, a educação era sinônimo de conhecimentos primordialmente relacionados com a estrutura da língua e com sua expressão. Logo, com as atividades ligadas ao comando, à criação e interpretação das leis, ao domínio conceitual da vida política local ou representativa (QUEIROZ, 1999). Sabendo ler e escrever, os meninos de famílias socialmente bem situadas eram enviados a um gramático, o professor que melhorava os conhecimentos da escrita, ensinava a falar, a ler e a recitar corretamente e que introduzia os autores clássicos. Explicitar a condição socioeconômica dos estudantes e os objetivos do processo educativo é fundamental para que se compreenda a educação como um direito inicialmente concebido para o acesso exclusivo das classes dominantes. Queiroz aponta que nos últimos séculos do Império, a Gramática, além de estudar os mecanismos da linguagem, torna-se igualmente um conhecimento especulativo; nos inúmeros tratados de Gramática desse período, ocorre uma tendência à cristalização de regras tradicionais – de ortografia, por exemplo – visando a evitar “contaminações” com a dinâmica da língua falada. Assim, a pronúncia das palavras, variável de acordo com a região e com a língua nativa aí falada, era ensinada nos manuais de Gramática de acordo com a prosódia e a métrica da tradição literária. Esta tendência ao congelamento, sobretudo nos séculos IV e V, quando o cristianismo já era religião oficial do Império, será uma das constantes no conceitual pedagógico da Idade Média. Traduz-se em termos práticos pelo respeito à autoridade das fontes antigas, responsáveis, por exemplo, por continuidades, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2004b), dentre os quais se podem destacar as noções de tradição, mentalidade, imaginário ou inconsciente coletivo etc. Não sozinhas, evidentemente, tais continuidades são responsáveis pelo privilégio de que goza a Gramática Tradicional até os dias atuais.

O gramático devia ensinar aos meninos a *enarratio auctorum*, ou seja, a explicação dos autores clássicos. Linha por linha, a obra era dissecada do ponto de vista gramatical e também histórico, filológico, jurídico e científico. Disso vem o gosto cristão pela exegese bíblica e de textos dos intelectuais cristãos.

A segunda parte da educação consistia em trabalhar com a técnica da Retórica durante uns quatro ou seis anos. Aprender as regras e procedimentos do discurso. Segundo os autores do século IV, os *Rethores latini minores*, era necessário saber inventar temas, lugares comuns – os *topoi* –, construir um discurso – a *dispositio* –, um exórdio, uma peroração, e explicitar tudo através da palavra – a *elocutio* – e do gesto – a *actio*. Através dos conhecimentos de textos antigos, os estudantes aprendiam a dar forma ao discurso, a

utilizar os *exempla* aí encontrados. Treinavam fazendo elogios de grandes personagens, descrevendo monumentos, discutindo questões morais. Nesses exercícios, os alunos utilizavam toda sua erudição e também a dita ciência da discussão, a Dialética. Cícero e Quintiliano viam na Retórica uma introdução aos estudos filosóficos, mas isto não era mais verdadeiro nos séculos IV e V. No entanto, esse treinamento foi indispensável para as carreiras jurídica, administrativa e política do Império. Os romanos julgavam os homens pela qualidade da oratória que apresentavam. No século V, com a desintegração do Estado romano em várias nações, a Retórica torna-se o instrumento universal da persuasão da Igreja cristã em seu proselitismo; do sermão com seus *exempla*.

Dentro do Império predominava a noção de cidadão, não a de indivíduo. Todas as ações de uma pessoa deveriam, em princípio estar coordenadas com os esforços do Estado, conforme também já dispunha Aristóteles, na *Política*. Administrativa, econômica, e politicamente esfacelado, o ideal do Estado romano é substituído pelas prioridades ideológicas da Igreja. O indivíduo toma precedência sobre o cidadão; a verdade revelada se assume em princípio mais importante que os estudos tradicionais. No entanto, para a maioria dos cristãos laicos, a escola romana tradicional continuará a ser frequentada, pois ainda não se haviam formados centros educacionais religiosos para todos. Não ocorre, portanto, uma separação explícita entre a cultura profana e a espiritual. Os jovens recebiam a instrução religiosa em casa e continuavam frequentando o gramático e o retórico.

A seleção dos conteúdos na educação formal que serviriam para a construção de um sentido de vida cristão deveu-se em muito a um opúsculo de Agostinho, o *De doctrina christiana*. Agostinho considera a Gramática primordial, embora diga que mais importante é a busca da Verdade que as palavras possam embutir; a Dialética mostrava-se útil para a interpretação das Escrituras, na medida em que estabelecia uma espécie de conexão nervosa em todo o texto; a Retórica ajudava a expressar o que se havia entendido da leitura sagrada, não propriamente a entendê-la; a Matemática era um caminho de descoberta dos mistérios ocultos nos números da Escritura; a Filosofia antiga deveria ser entendida no espírito dos Evangelhos. Foi esse modelo educacional que foi trazido pelos jesuítas para o Brasil no século XVI.

Queiroz (1999) observa que desde o século IV, algumas escolas monásticas haviam tentado estabelecer um algum sistema particular de educação cristã. Em geral, era priorizada a alfabetização, para que os meninos pudessem ler a Bíblia e adquirir o saber em

torno dessa leitura. Mesmo assim, os cristãos ainda não estavam absolutamente certos de como deveria ser um novo currículo de sustentação do conhecimento religioso. Tampouco alteraram a concepção que os antigos tinham das crianças; seguiam imaginando a infância e a adolescência como fases de desregramento em que somente uma rígida disciplina poderia domar a indisciplina. Nos textos de Agostinho, sempre especulares do imaginário romano-cristão, as crianças são consideradas materialização evidente do pecado original, desprovidas de qualquer inocência.

A partir do século V, os povos germânicos, instalados em diferentes regiões do Império Romano, contribuem com uma visão diversa do que deva ser a educação infantil. Entre os germanos, os meninos ficavam sob a sombra do pai, para que aprendessem as artes da caça, da sobrevivência e da guerra até sua maioridade, ou seja, até o momento em que pudessem tomar parte nas guerras, com cerca de quatorze anos. Eram instruídos oralmente sobre os grandes feitos dos antepassados dos clãs. Não aprendiam a ler nem a escrever; a leitura de runas era parte exclusiva dos conhecimentos dos sacerdotes.

Diante disso, durante o primeiro século que se seguiu à tomada do governo pelos germanos na Itália e no norte da África, a manutenção da tradição escolar antiga se transforma numa demonstração política de resistência cultural face ao invasor. Aristocratas como Sidônio Apolinário, Cassiodoro e Boécio buscam imunizar-se dos choques causados pela desintegração de uma forma de governo que fora considerada eterna. Tentando imobilizar o passado, Boécio compõe tratados sobre as *artes liberais* e atribui a elas o nome de *Quadrivium*; são eles a *Institutio arithmetica*, a *Institutio musica* e a *Institutio geométrica*, obra hoje perdida; nada escreveu sobre a Astronomia (esta, juntamente com as três anteriores, compunha o *Quadrivium*). Esses tratados fundem em uma só obra vários textos tradicionalmente usados para o ensino dessas matérias. Apesar do medo de que tudo se dissipasse no ar sob as novas influências dos *barbaroi*, “na prática, vários intelectuais e juristas, inclusive o próprio Boécio, colaboraram com os governos germânicos” (QUEIROZ,1999, p. 21).

É evidente que as ideias fora do lugar são suscetíveis de provocar incoerências. Se a Retórica era a arte romana por excelência, não havia mais cidades nem parlamentos compatíveis com sua performance. Restavam as igrejas, certamente. Mas, em que língua se dirigir aos novos públicos? A entrada dos vários povos germânicos no ocidente acarreta a

introdução de uma infinidade de línguas e dialetos novos por todas as partes. O latim se regionaliza ou desaparece.

De acordo com Queiroz (*Op. Cit.*, p. 25) a institucionalização, ao menos teórica, do *Trivium* e do *Quadrivium* como suportes metodológicos e de conteúdo da educação talvez possa ser localizada nos tempos carolíngios. A autora relata que, entre os séculos VIII e IX, Alcuíno, o conselheiro de Carlos Magno, escreveu tratados isolados sobre cada uma das *artes liberais*, conectando-as com a passagem da Bíblia sobre os sete pilares da sabedoria, reforçando, assim, um caráter espiritual do aprendizado escolar. Na verdade, o número sete predisponha-se a toda sorte de alusões ao sagrado: sete dons do Espírito Santo, sete céus, sete virtudes, sete graus da perfeição.

Os estudos das matérias referentes ao *Trivium* e *Quadrivium* eram iniciais e podiam demorar quantos anos o aluno quisesse. Geralmente os meninos tinham por volta de 14/15 anos quando eram enviados para esse aprendizado. Os cursos eram soltos e os alunos escolhiam seus professores a bel-prazer, quando e onde desejassem. Findo o ciclo das *artes* qualquer aluno poderia obter a *licentia docendi* e tornar-se professor, ou então, com seu certificado de mestre em artes, seguir outros estudos, de Direito, Teologia, Medicina. Fávero (2002, p. 74) mostra a força dessa tradição ao constatar nos documentos históricos que dispunham sobre a legislação educacional que embasava o funcionamento do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro do século XIX, criado com o intuito de servir de modelo para o ensino na Corte, que “ao aluno que completasse o curso [secundário] seria concedido o título de Bacharel em Letras, o que o dispensaria dos exames preparatórios para ingresso nos estudos superiores”.

Queiroz (1999) assinala que a relação do que era estudado no século XII pode ser conferida facilmente. Em 1141 Thierry de Chartres fez uma compilação dos textos, dos autores, que utilizava como base para as aulas das sete *artes*. Para a Gramática, textos de Donato e de Prisciano; para a Retórica, Cícero, Severiano e Martianus Capella; a Dialética analisava Porfírio, Aristóteles, Boécio e um anônimo; a Música, através de Boécio; a Geometria, com textos de Aberlado, Isidoro de Sevilha, Frontino, Columelle, Gerberto, Boécio, Gerland e outros anônimos; e a Astronomia, com Hygino e Ptolomeu.

A autora pontua que, nesse conjunto, o *Trivium* parece ser mais importante por apresentar textos mais coerentes e adaptados a uma formação erudita, literária. O *Quadrivium* engloba fontes mais heterogêneas, não parecendo haver uma progressão

aparente nos estudos. Apoiada na documentação existente sobre o período do século XII – XIII, a autora conclui que muitos alunos se contentavam apenas com os estudos do *Trivium* e não frequentavam as *artes* mais “científicas”. Partia-se do pressuposto de que o *Trivium* visava a treinar a mente, enquanto o *Quadrivium* seria mais informativo que formativo. Isso significa que, durante séculos, manteve-se intacta a ideia de Agostinho de ser a linguagem a chave de todo o conhecimento.

Queiroz acrescenta ainda que, no século XIII, São Boaventura concebe outra vez uma aproximação das *artes* com as Escrituras Santas. No *De reductione artium ad theologiam*, considera a Bíblia a fonte original das *artes*. Diz que as Escrituras se dirigem às pessoas de três maneiras: como fala (*sermo*) – daí o *Trivium* ser considerado *artes sermocinales* –, como instrução (*doctrina*), e como direção de vida (*vita*), ou seja, como Filosofia Racional, Natural e Moral. Guardadas as devidas proporções para que não se conceba a história das ideias pedagógicas como uma sucessão de continuidades, é possível afirmar que o tripé proposto por São Boaventura está na base dos discursos educacionais modernos. Para ele, a Filosofia Racional (*sermo*) ligar-se-ia com a Gramática, a Retórica e a Dialética; a Filosofia Natural seria a Física, a Matemática e a Metafísica; enquanto que a Filosofia Moral (*vita*) determinaria a verdade da vida individual como uma vida monástica (de *monos*, um), a verdade da vida monástica como economia e a verdade coletiva como política.

No entanto, aponta a autora, a partir do século XVI, adotam-se outros currículos nas universidades e escolas, com outras prioridades. O saber torna-se mais enciclopédico, mais erudito, mas sem uma escala de gradação. A Gramática, por exemplo, deixa de ser básica. Passa a ser ministrada em conjunto com Matemática, Ética, Dialética e Retórica no currículo de Amos Comenius, autor da *Ratio Studiorum*, um dos detratores das *artes liberales*.

A seguir procederemos a uma breve caracterização das disciplinas do *Trivium* com o intuito de entender como eram praticados os estudos da linguagem na Idade Média. Digressões dessa natureza possibilitam entender por que a tradição gramatical ainda é tão forte na configuração da disciplina Língua Portuguesa, mesmo nos PCN, que se propõem a modernizar educação.

2.1.1.1 A Gramática

A Gramática tal como a conhecemos é resultado de um longo processo histórico. Assim, para o homem antigo, e no seu percurso até o homem medieval, estava longe de se limitar ao âmbito em que modernamente se acha circunscrita. Bechara (1999) salienta que os diversos matizes de que se revestiu o conceito de Gramática através dos tempos não se apagaram definitivamente das práticas que dela se têm feito (Gramática normativa e Gramática científica) até os nossos dias. Se tal é a situação no campo teórico, não se pode negar que o ensino dessa disciplina também reflete essa dualidade. Isso pode ser facilmente verificado nos PCN+, quando se explicita as concepções de gramática que norteiam a formatação da disciplina: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

A tradição gramatical praticada pela educação romana tinha por objetivo levar o aluno, a partir dos sete anos, a aprender as letras do alfabeto e, em seguida, as sílabas. Acreditava-se que dessa forma as crianças gradativamente chegariam à leitura.

Para o jovem dos tempos antigos e para o jovem medieval, a missão do professor de Gramática na sua formação beletrista tinha uma amplitude bem maior do que conhece o jovem de hoje, pois a *ars grammatica*, além da correção no falar e no escrever (*ars recte loquendi*), abrangia a leitura e compreensão interpretativa das obras literárias (*enarratio poetarum*). Um vestígio desse procedimento pode ser verificado na prática docente que, embora tendo a frase como unidade de análise nas aulas de Língua Portuguesa, inicia as provas e exames apresentando um texto a ser interpretado pelos alunos.

Vencida a escola elementar, a Gramática merecia atenção mais profunda, sem que isso significasse sua limitação ao âmbito da própria língua, porque, como já foi dito, pela tradição da atividade pedagógica romana, a tarefa do gramático se dividia por dois campos distintos: não só se preocupava com as questões de correção da língua, mas também com a interpretação dos textos poéticos. As questões de correção envolviam a obediência às regras gramaticais que disciplinam a ordem das palavras, os casos de concordância verbo e sujeito, e os cuidados para fugir dos barbarismos e dos solecismos. Essa segunda atividade exercida pelo gramático aproximava-o da atividade e preocupação do retórico, e as duas disciplinas quase sempre se confundiam na prática. Nas primeiras escolas romanas, o rito era que o gramático ensinasse as figuras de linguagem mais fáceis e corriqueiras, deixando para o

retórico, nas classes mais adiantadas, o ensino e o comentário das figuras mais complexas e dos tropos.

Problema semelhante pode ser verificado, principalmente, na estruturação da disciplina Língua portuguesa das escolas particulares brasileiras, que, com a determinação dos PCN de se trabalhar o texto como unidade de análise, têm encontrado dificuldades para definir os limites das disciplinas Gramática e Redação.

Segundo Bechara (1999), duas obras representativas da antiga tradição gramatical entre os romanos exerceram particular influência nos professores medievais da disciplina: a *Ars poetica*, de Horácio, escrita entre os anos 23 e 13 a.C. e o *Barbarismus*, de Élio Donato, que escreveu por volta do ano 350 d.C.

A *Ars poetica* interessava aos gramáticos medievais por três motivos: i) pelos conselhos acerca da metrificacão, já que se propunha a entender, comentar e interpretar poemas. A métrica, por isso, constituía parte integrante da Gramática medieval³; ii) o estudo do *metaplasmo* ocupava a atençã do gramático, uma vez que, por esse fenômeno, se admitiam certos fatos e desvios que, em outras circunstâncias do discurso eram considerados erros contra as regras gramaticais. Nos poetas, essas infrações eram consideradas licenças poéticas (*licentia poetarum*) e, portanto, admitidas por atender aos rigores da métrica; iii) por ocupar as figuras de retórica grande parte da atençã e estudo dos gramáticos, englobando as que ainda hoje distinguimos pelas denominações de figuras de linguagem – de palavras (tropos), de construçã e de pensamento.

Já a obra gramatical de Donato constituía a base da educaçã do jovem romano no domínio das artes de discurso; começava por aprender de cor, antes mesmo de sua *Ars minor ou prima*, pelo método das perguntas e respostas, destinado expressamente aos *infantes ou pueri et tirones*, mediante as quais se estudavam as oito partes da oraçã (*De partibus orationes*) com vista à correçã do falar (*ars recte loquendi*). Tal foi a divulgaçã dessa primeira obra do gramático romano, que Donato passou, na Idade Média, a ser sinônimo de manual primário ou elementar.

Depois se seguia, do mesmo Donato, destinada a alunos adiantados, a *Ars maior ou secunda*, constituída de três partes, conhecida por *Barbarismus*. A primeira trata *de voce*,

³ Isso explica por que compêndios gramaticais ditos modernos como os de Bechara (2001) e Cunha e Cintra (1985), por exemplo, ainda contêm páginas dedicadas à métrica e à versificação, mesmo tais assuntos estando fora das orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Somente a tradição justifica sua permanência nas gramáticas.

de littera, de syllaba, de pedibus, de tonis, de posituris; a segunda trata, mais largamente que o compêndio elementar, das partes do discurso; e a terceira cuida *de barbarismo, de soloecismo, de ceteris vitiis, de metaplasmo, de schematibus, de tropis*.

Conforme acrescenta Bechara (1999), para os estudos avançados da aula de Gramática, além da *Ars maior* de Donato, gozou também de grande prestígio, a partir do século V, a obra de Prisciano *Institutio de arte grammatica*. Trata-se de obra volumosa, composta de dezoito livros, que se propunha a estabelecer regras de linguagem com intenção de corrigir os erros de outras gramáticas.

Bechara (1999), citando Robins⁴, assinala uma divisão do trabalho gramatical na Idade Média em dois períodos: a primeira do século VIII ao XII, e a segunda do século XII até o Renascimento, já que ocorreram, neste último século, várias importantes influências que deram outro rumo à natureza e aos objetivos da atividade gramatical e da reflexão linguística desenvolvida até então.

No primeiro período, de caráter formativo, os estudos se desenvolveram sem grande originalidade, tomando como fontes principais de consulta e orientação as obras de Donato e Prisciano, o que equivale a dizer, continuando, sem maiores discrepâncias, a teoria, a metodologia e a pedagogia transmitidas pela tradição romana.

Depois dessa fase, a Gramática começa a ocupar lugar de relevo como instrumento ao estudo da Lógica e até da própria Teologia⁵. Paralelamente a essa mudança e intimamente relacionada com ela foi o corte do tradicional e antigo fio umbilical que prendia a atividade gramatical ao estudo literário. Essa mudança representa um movimento em direção ao privilegiamento de uma concepção lógica sobre a antiga concepção histórica e formal. Duas das principais causas desse deslocamento: por uma parte, a separação da Gramática do estudo dos clássicos pela oposição entre *artes* e *auctores* na cultura medieval, de maneira que a Gramática deverá encontrar em si mesma a razão de sua existência, em vez de buscar na prática dos autores; por outro lado, a substituição do pensamento platônico pelo aristotélico, pela mão e obra de São Tomás. Assim, a patrística se transforma em escolástica.

⁴ ROBINS, R. H. *Ancient and medieval grammatical theory in Europe*. London: G. Bell, 1951.

⁵ É a partir desse período que a tradição gramatical passa a operar, por exemplo, com as noções lógico-linguísticas de sujeito e predicado, tal qual cunhadas por Boécio.

As ditas mudanças imprimem à *ars grammatica* praticada no final do século XII e no XIII um conjunto multifacetado de diversos subtipos de *artes*, bem diferente do que caracterizava o estudo gramatical do início do século XII: o tradicional domínio da fonologia e da sintaxe; a *ars rithimica*, que trata de estabelecer os princípios de estruturação dos finais de cláusula para produzir certos efeitos; a *grammatica speculativa*, que procura explorar a própria essência da linguagem e seus efeitos.

Todavia, apesar de já ter penetrado muito de leve em obras anteriores, foi no final do século XIII e por todo o século XIV que a chamada gramática especulativa passou a assumir seu posto no estudo e na reflexão da linguagem, com seus consequentes reflexos no quadro de ensino dessa nova fase da vida cultural do medievo. A visão puramente preceptiva e normativa que orientou a fase anterior e a pedagogia dos manuais elementares e mormente adiantados passou para segundo plano, o que não significa que a tradição tivesse sido abandonada.

A gramática especulativa põe na agenda dos estudos gramaticais três problemas que vão constituir o cerne da teorização nas reflexões sobre a linguagem. O primeiro versa sobre a possibilidade da existência de uma gramática universal para todas as línguas, não só limitada ao latim, mas que poderia estender-se e aplicar-se ao grego, ao hebraico etc. partia-se do pressuposto de que as ideias gramaticais são as mesmas e universais em todas as línguas, embora estas as expliquem por meio de palavras diferentes.

O segundo problema diz respeito a uma redefinição das várias partes do discurso com base nos aspectos formais e funcionais, e não mais materiais e semânticos, como até então se fazia. Postulava-se que em toda oração completa fala-se alguma coisa de alguém, sendo necessária, portanto, uma *vox* (o nome) para indicar *de quo est sermo* (sobre quem é o discurso), e uma outra (o verbo) para significar *quid de altero dicitur* (diz-se algo de outrem).

O terceiro problema diz respeito a uma teoria sintática em que introduz a categoria do *regimen* e depois se serve das categorias de “construção”, “congruência” (gramaticalidade) e “perfeição” (completude). Bechara (1999) faz a ressalva de que já nos séculos VIII e IX se usava, ainda que raramente, o termo *regere*, que depois se generalizou para significar *exigere*, daí o termo *regimen*, para indicar uma teoria explicativa da construção. O autor salienta que embora os termos já fossem empregadas com aplicação definida, só no século XII se chega a um tratamento sintático pela utilização da teoria do

regimen, segundo a qual se diz que uma palavra (*regens*) governa uma outra (*rectum*), restando o problema de determinar qual é o *regens* e qual o *rectum* e qual o critério de construção das duas palavras.

Toda essa teorização linguística vai ganhar corpo e ser mais bem conhecida e estudada na série de autores que integram a corrente dos modistas, assim chamados pelo uso da expressão *modi significandi* (modos de significação), de cuja ótica se serviam para proceder à investigação dos fenômenos linguísticos que estudavam.

Nem todos os temas geralmente tratados pelas gramáticas foram objeto da atenção dos modistas. Das quatro tradicionais partes – ortografia (som, voz, letra, sílaba), etimologia (partes do discurso), diassintética (sintaxe) e prosódia –, só as partes do discurso e a sintaxe tiveram tratamento especial. Partiam do princípio de que a finalidade precípua da linguagem era a comunicação entre os homens, de modo que o objeto central da Gramática é a oração com suas propriedades que, como vimos, são construção, congruência e perfeição.

Apesar das linhas gerais que se podem depreender dos princípios teóricos que sustentam a Gramática dos modistas, nem sempre corria unanimemente aceita entre eles uma série de conceitos e processos de explicação. Desse modo, é fácil entender que surgissem críticas ao modelo proposto pelos modistas, que começaram a aparecer na primeira metade do século XIV, especialmente no tocante à necessidade de apresentação mais econômica dos fatos linguísticos; a exposição deles era muito prejudicada pela excessiva distinção dos modos de significar.

Tais críticas conduzem ao abandono da ideia da universalidade da Gramática como ciência e sua consequência imediata é a revalorização dos aspectos “positivos” do tradicional ensino gramatical. Ganha, nesse momento, novo alento a concepção tradicional da Gramática orientada pela lição e testemunho dos escritores clássicos. Retorna à ordem do dia a *Ars minor*, de Donato, e abre-se espaço à volta da orientação empírica, sem, evidentemente, deixar de incorporar alguns resultados das inovações teóricas medievais.

O momento de efervescência decorrente dos estudos da gramática especulativa e sua consequente repercussão no ensino pode ser comparado ao momento de larga produção teórica da linguística científica que presenciamos nos dias de hoje. Se por um lado temos a exposição das várias correntes acerca das incongruências da Gramática tradicional, por outro, deparamo-nos com uma dispersão de objetos, postulados e metodologias que

está muito longe de constituir um todo coerente capaz de subsidiar uma prática pedagógica que possibilite uma abordagem não redutora ou não simplificadora da linguagem. Este é, sem dúvida, um problema que deve merecer atenção cada vez maior dos linguistas educadores, sob risco de podermos reviver a revalorização da Gramática tradicional.

2.1.1.2 A Retórica

Etimologicamente, a palavra vem do grego *rethorike* (no latim, com igual sentido, *rethorica*), significando, a “arte oratória” ou a “arte de falar corretamente em público”. E como o termo, por sua vez, deriva de *rethor*, referindo-se àquele que ensina a Retórica, temos que o vocábulo *rethorike*, na Antiguidade, é usado com amplitude suficiente para englobar tanto o discurso quanto o seu emissor.

Atento a ela, Barthes, nos dias de hoje, considera a Retórica como “metalinguagem”, ou “um discurso sobre o discurso”, o que para os antigos eram as *artes sermocinandi*, conforme foram reunidas no *Trivium* a Gramática (arte de ler e escrever), a Retórica (arte de ordenar o discurso) e a Dialética (arte de discutir), estreitamente interligadas no que tange às concepções clássicas de linguagem. Segundo Barthes, a metalinguagem comporta práticas diversas, que aparecem simultânea ou sucessivamente na Retórica, de acordo com as diferentes épocas e por ele assim classificadas: uma *técnica* (ou *arte*, na acepção antiga do termo: conjunto de receitas para persuadir o auditor do discurso e, depois, o leitor da obra); um *ensinamento* (inclusive porque a Retórica pode ser transmitida pessoalmente, em sala de aula, numa relação entre o *rethor* e seus discípulos); uma *ciência* (mesmo que “protociência”, pois a Retórica está organizada num sistema de leis que regem a linguagem); uma *moral* (voltada para a palavra enquanto signo ambíguo, a Retórica atende à finalidade prática de limitar, de controlar as paixões); um *recurso social* (muitas vezes a Retórica é posta a serviço das classes dirigentes, que se apropriam da palavra como bem adquirido). Também aqui se observa o que parece ter subsistido, desde o século V a.C., como a constituição da Retórica: se o fim último do discurso é persuadir, impondo relação intrínseca entre emissor e destinatário, cumpre dispensar à linguagem tratamento especial para realizar o intento. Eis a Retórica clássica reduzida ao seu esqueleto,

que cruzou incólume os tempos e veio desaguar nos pronunciamentos políticos, nas pregações religiosas, nas propagandas televisivas, produções cinematográficas e em todo um arsenal de recursos que a tecnologia pôs à disposição do homem moderno.

Os tentáculos que a Retórica estendeu para vários lados estavam embutidos no sistema de educação medieval que arquitetou as sete disciplinas chamadas *artes liberais*. Quando, no século VI d.C., Boécio oficializou o agrupamento *Trivium/Quadrivium*, amarrou de vez, lado a lado, a Gramática, a Retórica e a Dialética, respeitando afinidades não só concernentes ao fato de serem as três *artes sermocinandi*, mais ainda ao entrecruzamento dos pressupostos normativos que enformam cada uma delas.

Para exemplificar um ponto, dentre vários dessas relações íntimas, tomemos a *Arte retórica*, de Aristóteles, obra sistematizadora de argumentos que vieram dos sofistas e de Platão, na qual se abeberaram os latinos e os cristãos. Tratando dos parentescos entre Retórica e Dialética, Aristóteles centra no silogismo o ponto de convergência: dependendo da multidão a que nos dirigimos é preciso estarmos aptos a apresentar não só as *provas* como também o *contrário* delas:

Ora, nenhuma das outras artes conclui com os contrários por meio do silogismo, a não ser a Dialética e a Retórica, porque uma e outra têm por objeto os contrários. Todavia, as matérias que lhe dizem respeito não apresentam o mesmo valor, porque o que é verdadeiro e naturalmente superior presta-se melhor ao silogismo e é mais fácil de persuadir, absolutamente falando. (ARISTÓTELES, 1959, p. 21)

Ou seja, “é manifesto que o papel da Retórica se cifra em distinguir o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que só o é na aparência, do mesmo modo que pertence à Dialética distinguir o silogismo verdadeiro do silogismo aparente⁶”

Passemos à Gramática, que, embora tenha sido distinguida da Retórica por Quintiliano, oferece os ingredientes indispensáveis para o sucesso da eloquência. Todo o livro III da Retórica de Aristóteles trata da *elocução*, que é, na verdade, uma estilística da linguagem, a exposição de soluções formais viabilizadoras da argumentação eficiente. Ali se encontra indicada a melhor maneira de tratar cada uma das partes do discurso; a utilização de figuras complexas como a metáfora, base analógica do *exemplo* e da *imagem*, com que se devem ilustrar os discursos; e ainda as considerações sobre o *ritmo oratório*, limítrofe de um

⁶ (ARISTÓTELES, *Op. cit. loc. cit.*)

ingrediente essencial à poesia e à *inventio* literária. O próprio Aristóteles, mais uma vez, estabelece as aproximações:

[...] definamos a virtude do estilo: ela consista na clareza. Sinal disso é que, se o discurso não tornar manifesto o seu objeto, não cumpre sua missão. Além disso, o estilo não deve ser rasteiro nem empolado, mas convir ao assunto. O estilo poético não peca talvez por ser rasteiro, mas não convém ao discurso. Entre os nomes e os verbos, os que comunicam clareza ao estilo são os termos próprios. Evita-se a baixeza de estilo e dá-se-lhe elegância, empregando todos os nomes que indicamos na *Arte Poética*⁷.

Mongelli (1999) esclarece que entram aí os conceitos de *analogia*, de *barbarismo*, de *solecismo*, de *metaplasmos*, quase nos mesmos moldes em que se encontram dispostos nas gramáticas de Donato e Prisciano. A autora salienta que Quintiliano, na esteira de Aristóteles, insiste na precisão etimológica da palavra como mecanismo certo para mover os afetos do ouvinte, havendo sempre o termo adequado para os diversos graus de paixão a suscitar.

O centro de gravidade das relações Gramática/Retórica/Dialética repousa na Filosofia, na medida em que as três disciplinas visam a um fim moral, a uma ética do comportamento em sociedade. Todo o conjunto preceptivo oferecido por elas representa, para além de sua função informativa básica, o substrato racional e ideológico de que se espera munir o cidadão para usufruto do Bem, que é o que se alcança de posse da verdadeira ciência. “Desde a mais íntima regra da Gramática até o silogismo mais sofisticado estão a serviço de governar as almas por meio das palavras, o que só é possível governando-se primeiro a si próprio” (MONGELLI, 1999, p. 80). O conhecimento objetivo proposto pelas disciplinas humanísticas do *Trivium* funciona como um elevado sistema de princípios reguladores da linguagem e da conduta, entendidos de forma coesa pelos antigos.

Como se sabe, a Retórica nasceu na Grécia, no seio de homens que cultivavam como um de seus prazeres mais refinados a oratória, o dom da eloquência. O aparecimento da *polis*, por volta dos séculos VIII e VII a.C., com seu sistema específico de governo, é um dos acontecimentos decisivos da história do pensamento grego. A existência de uma ou mais assembleias e dos conselhos, com magistrados escolhidos entre personalidades elegíveis, fazia com as decisões governamentais fossem coletivas, votadas depois da discussão delas

⁷ Aristóteles (*Op. cit.* p. 189)

nesses conselhos e assembleias, com participação obrigatória para toda a comunidade, que tinha ali direito soberano (excluídos os escravos, as mulheres e os metecos – estrangeiros residentes). Considerando-se, ainda, que não havia separação muito rígida entre o que pertencia à esfera do legislativo e do judiciário, temos que na *polis* era fundamental a habilidade discursiva de cada um para defender publicamente seus direitos e convicções. Nesse contexto, não é de se estranhar que haja uma extraordinária valorização da palavra em relação a todos os outros instrumentos de poder. Ela transforma-se no instrumento político por excelência, a chave de toda a autoridade nos Estado, o meio de comando e de domínio sobre os outros. Todas as questões de interesse geral que eram da competência do soberano e que definem o campo da *arché* são agora submetidos à arte oratória e terão de ser resolvidos no final de um debate; portanto, é necessário que elas possam ser formuladas em discurso, que entrem no molde de demonstrações antitéticas, de argumentações contrárias. Entre a política e o *logos* há, pois, uma ligação estreita, um laço recíproco. No essencial, a arte política é manipulação da linguagem.

É entre os sofistas que essa nova organização de valores melhor se aclimata, ou, antes, são eles que lhe dão impulso. Ao contrapor à antiga Filosofia cosmológica, centrada nas indagações sobre os princípios de ordem natural, a ideia de que os problemas do homem são mais significativos e mais urgentes do que os da natureza, os sofistas chamam a atenção para o mundo fenomênico, para as contingências do dia-a-dia e para a irremediável subjetividade de nossos julgamentos e de nosso modo de conhecer a realidade, onde não há verdade absoluta. Na Atenas de Péricles, no esplendor da vida política e das liberdades democráticas, os sofistas abandonam o ideal especulativo e se propõem uma finalidade prático-educativa, tornando-se uma espécie de “mestres de virtudes”, sendo os primeiros que dão aulas mediante pagamento, no intuito de preparar o homem para a vida política.

Na esteira aberta pelos sofistas, militam Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais imprimem à Retórica sua vertente filosófica, que deitará raízes entre os Padres da Igreja e entre os pensadores subsequentes.

A Retórica de Aristóteles, graças à sua preocupação de conceituar e distribuir por partes cada passo e todos os mecanismos que interagem na organização da arte da eloquência, tornou-se para a posteridade o manual preceptivo por excelência da melhor maneira de compor o discurso. É daí que se começa sempre e, mesmo que se recorra à fonte preciosa da oratória ciceroniana ou à difundida Epístola de Horácio, é a Aristóteles que se

retorna, considerado o pai da Retórica – principalmente na modernidade, cujo gosto pela concisão parece pouco afeito à verbosidade grandiosa de Cícero (MONGELLI, 1999).

A Retórica do Estagirita concentra a força de seu raciocínio no item das *provas* e da *demonstração*. Por isso, logo no capítulo I do Livro I Aristóteles define:

Sendo manifesto que o método hábil se estriba em provas; que a prova é uma demonstração – pois que a nossa confiança é tanto mais firme quanto mais convencidos estivermos de ter obtido uma demonstração –; atendendo a que a demonstração da Retórica é o entimema; que este fornece, em resumo, a convicção mais decisiva; assente que o entimema é uma espécie de silogismo e que a Dialética, tomada em conjunto ou numa de suas partes, tem por missão tratar indiferentemente de toda a sorte de silogismos, resulta que todo aquele que melhor souber aprofundar as premissas e a marcha do silogismo, será, por isso mesmo, mais apto para manejar o entimema, desde que possua igualmente o conhecimento dos objetos a que os entimemas se referem e das diferenças que os distinguem dos silogismos lógicos. Com efeito, a distinção do verdadeiro e do verossímil depende da mesma faculdade. (1959, p. 19-20)

Portanto, a Retórica, ao “aprofundar as premissas e a marcha do silogismo”, ensina um conhecimento muito peculiar do objeto, já que é preciso ver em cada caso, teoricamente, o que pode ser capaz de gerar a persuasão. Daí que suas regras servem não só a um gênero próprio e determinado, mas atuam como substrato de qualquer método que vise a convencer.

As provas que o próprio discurso fornece – basta saber inventá-las – são de três espécies: ou residem no caráter moral do orador – o *ethos* – (indispensável, principalmente quando não há possibilidade de se obter certeza nas questões tratadas); ou nas disposições que se criam nos ouvintes – o *pathos* – (quando se consegue levá-los a sentir uma paixão); ou naquilo que o discurso em si parece mostrar, na construção do raciocínio – o *logos* – (neste caso, a verdade ou um simulacro dela). Aristóteles reconhece que essa tripartição coloca a Retórica como limítrofe da Dialética e da Política.

É preciso adequar essas normas aos três gêneros da Retórica – subdivisão que embasará todos os tratados de eloquência posteriores: o gênero deliberativo, quando se aconselha ou desaconselha para que se decida sobre questões de interesse particular ou público; o gênero judiciário, que comporta sempre uma acusação e uma defesa; e o gênero epidíctico, que se volta para o elogio e a censura. Em outras palavras, trata-se do discurso político, do discurso forense e do discurso de ocasião, a ser pronunciado, respectivamente,

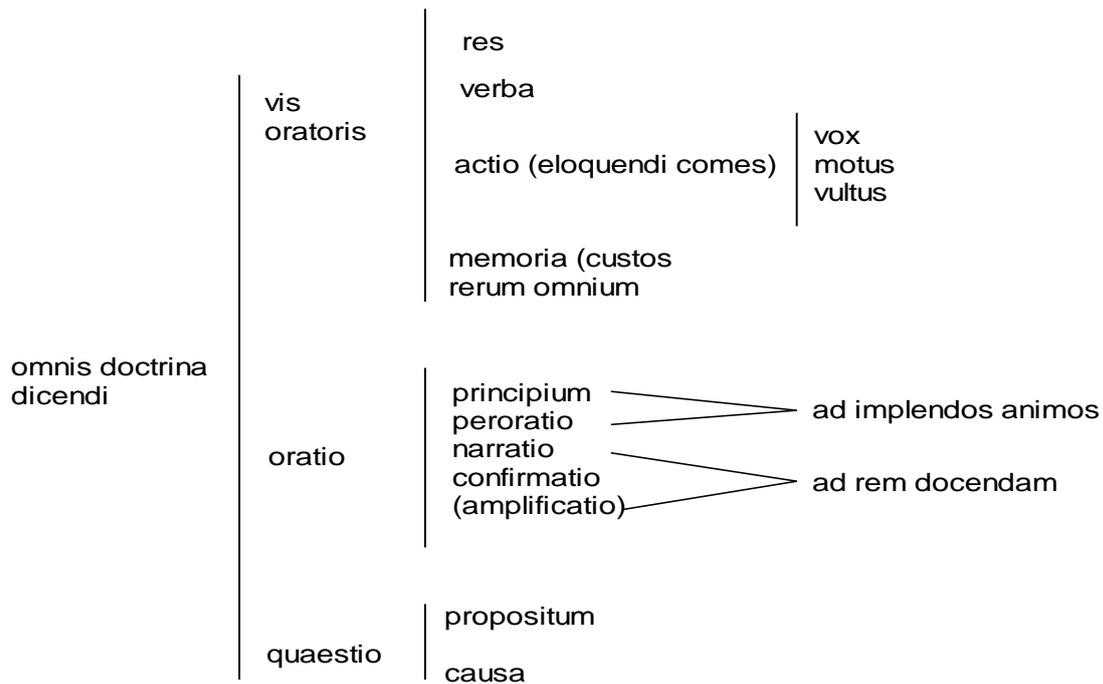
numa assembleia, num tribunal ou em situações comemorativas. Nessas concepções distributivas das funções da oratória está uma das contribuições fundamentais de Aristóteles para a permanência dos conceitos retóricos: ele acaba propondo, indiretamente, o ouvinte, o público, o leitor, o espectador, o enunciatário, o narratário, o co-enunciador etc., como o verdadeiro juiz da eficácia do discurso, fazendo com que toda a teoria convirja para a argumentação. Por isso, o Livro II da Retórica gira em torno de uma espécie de teoria das paixões, que dentre outros conceitos, estabelece a distinção entre *ethos* e *pathos*: no primeiro caso, a persuasão decorre de qualidades centradas na personalidade do orador; no segundo, no público ouvinte.

O Livro III da Retórica versa sobre a elocução e compõe, com o estudo das paixões, o destaque da obra – por oferecer subsídios à Estilística, onde a linguística enunciativa e a pragmática têm bebido as bases das formulações teóricas contemporâneas. Desenvolve-se segundo o preceito da “justa medida”, caro aos gregos:

O estilo terá a conveniência desejada, se exprimir as paixões e os caracteres e se estiver intimamente relacionado com o assunto. Esta relação existe quando não se tratam de modo rasteiros assuntos importantes, nem enfaticamente assuntos vulgares, quando não se enfeita de ornamentos uma palavra ordinária. (ARISTÓTELES, 1959, p. 203)

Tão minuciosos são os desdobramentos dessa proposição, que impõem a divisão dos discursos em partes, cada uma contendo seu estilo próprio: o *exórdio*, a *exposição*, a *prova* e o *epílogo*. Cabe aqui o elenco das figuras de linguagem que, retomadas pelos romanos darão um tom mais pragmático à Retórica latina, de modo a distingui-la da tradição platônica e aristotélica.

Cícero mantém a mesma coerência de proposições em seus tratados de Retórica. O arcabouço delas é a racional partição do discurso, recheando com numerosos detalhes os esquemas já propostos por Platão. Mongelli (1999) apresenta o seguinte exemplo, extraído do *De partitione oratória*:



Aqui estão, ao ver de Cícero, os fundamentos da *ratio discendi*, que principia, como se observa, pela força do orador, a serviço de quem estão a *oratio* e a *quaestio*, cujas subdivisões pretendem cobrir todas as possibilidades argumentativas oferecidas pelos arranjos das construções linguísticas. No *De inventione*, o mesmo Cícero distingue dois grandes grupos de *partitiones* em que se ramifica o núcleo essencial da eloquência: i) partes da Retórica, num total de cinco: 1. *inventio* (invenção): descobrir os argumentos válidos, ou aparentemente válidos, que façam parecer verossímeis ou prováveis os pensamentos; 2. *dispositio* (disposição): distribuição, numa ordem apropriada, dos argumentos encontrados; 3. *elocutio* (expressão): adequação da linguagem à matéria encontrada; 4. *memoria* (memória): firme percepção mental do tema e das palavras; 5. *pronuntiatio* (pronúnciação): controle da voz e do corpo, de modo adequado à dignidade da matéria e do estilo. ii) partes do discurso, com seis itens e extensos desdobramentos: 1. *exordium* (exórdio): passagem que prepara o ouvinte para receber o discurso; 2. *narratio* (narração): exposição de casos suposta ou verdadeiramente ocorridos; 3. *partitio* (distribuição): torna o discurso transparente, porque decide sobre os temas por discutir; 4. *confirmatio* (prova): arranjo dos argumentos que darão crédito e autoridade à causa; 5. *refutatio* (refutação): apresentam-se argumentos contrários aos do opositor, para debilitar sua confirmação; 6. *peroratio* (peroração): é a conclusão de qualquer discurso.

Se a *inventio* é a primeira condição de existência da Retórica, à *confirmatio* cabe conferir credibilidade ao orador, que depende da própria habilidade para ser convincente. Para isso, ele conta com argumentos extraídos dos *loci* (tópicos ou lugares-comuns), que devem ser prováveis ou irrefutáveis e podem ser indiferentemente apresentados mediante raciocínio dedutivo ou indutivo.

Segundo Mongelli (1999), as referências de Cícero à arte do discurso estão muito mais direcionadas do que as de Aristóteles e visam inequivocamente às modalidades da oratória forense. Como esta ficou bastante restrita, pela delegação de suas funções a especialistas, e como os césores absolutos proibiram a oratória deliberativa, restou apenas a encomiástica e a demonstrativa. O entretenimento dos ouvintes ganha maior peso e a Retórica começa a derivar para outras direções, que darão preferência à *amplificatio* sobre a *inventio*.

2.1.1.3 A Dialética

Na Antiguidade, a Dialética designou um determinado modo de argumentar: em Parmênides e Zenão de Eléia encontramos uma forma estrita de dedução, enquanto a Dialética platônica ou socrático-platônica é uma forma mais completa: de um lado é um método de ascensão do sensível ao inteligível, servindo-se das operações de divisão e composição, permitindo a passagem da multiplicidade para a unidade. Por outro lado, a Dialética é um método de dedução racional, que permite discriminar as ideias entre si e, como tal, é o fundamento da ciência. Em contrapartida, para Aristóteles, a Dialética é uma forma não demonstrativa de conhecimento, é disputa e não ciência, é mais indução que demonstração.

É o neoplatonismo a corrente clássica que revaloriza a Dialética, entendendo como tal o modo de ascensão ao mundo inteligível, num sentido aproximado ao de Platão. A denominação *dialética* para designar o estudo das formas de pensamento e de argumentação foi transmitida por Boécio.

Essa denominação foi mantida com regularidade, ainda que, às vezes, se alternasse com outras de raiz mais estritamente latina, como *Ars disserendi*, expressão que

denomina o conteúdo da disciplina: as formas de *disseratio* e dos *dissendi genera*, quer dizer, a natureza e a forma dos enunciados. Nos séculos XIII e XIV, dialética e lógica são empregadas mais ou menos indistintamente para designar o conteúdo da Lógica. Tomás de Aquino, embora siga o critério aristotélico, que distingue ambos os conceitos, admite a Dialética como um método e parte natural da Lógica. Durante os séculos XV e XVI emprega-se frequentemente essa denominação para indicar nossa Lógica, e só recentemente, no século XVII, essa palavra se impõe definitivamente.

Para entender a Dialética medieval, temos de relacioná-la com as outras disciplinas do *Trivium* e analisar o papel que desempenharam na educação da época, sobretudo entre o período carolíngio e o século XIII, em que a estrutura universitária altera a antiga organização educacional baseada nas *artes liberales*. Os homens da Alta Idade Média tinham recebido da Antiguidade grega e dos Santos Padres uma herança que antes de tudo queriam ordenar. Mendonza (1999) assinala que, na sociedade carolíngia, a educação teve dois caudais diferentes, mas convergentes em alguns pontos. A educação nos mosteiros propunha-se a manter e aprofundar a tradição religiosa. Em suas aulas a preferência recaía sobre as Escrituras (leitura, reflexão e oração em torno da Bíblia), e o *Trivium* começou a estar a seu serviço. As escolas externas ou palacianas, criação de Carlos Magno, tinham a mesma estrutura da educação monástica, mas logo começam a elaborar uma literatura escolar não clerical dedicada à população laica. O *Trivium* teve, pois, finalidades seculares mais semelhantes às de sua implementação romana, além de ser, o instrumental para a educação monástica.

Ao homem medieval, a Lógica interessou como uma arte do pensar correto, como um conjunto de regras e de modos de operar que permitiram fazer afirmações com certeza, sobretudo aquele tipo de afirmações que mais lhe interessavam, as relativas aos seus principais problemas (Deus, o homem, o mundo, quase sempre em função de sua própria crença religiosa). No decurso dos séculos medievais, a Filosofia e a Teologia irão adquirir seu próprio perfil, distinguindo-se do tratamento dispensado a essas antigas disciplinas.

A Retórica sempre esteve, desde o início, mais próxima da Dialética por ser também uma arte da argumentação. Reboul (2004, p. 37) descreve assim a relação entre as duas disciplinas:

[...] a dialética constitui a parte argumentativa da retórica. Cabe esclarecer, porém, que a argumentação não tem a mesma função, portanto o mesmo sentido, em ambos os casos. A dialética é um jogo especulativo. A retórica, por sua vez, não é um jogo. É um instrumento de ação social, e seu domínio é o da deliberação; ora, esse domínio é precisamente o do verossímil. De fato, não se delibera sobre o que é evidente [...] nem sobre o que é impossível; delibera-se sobre fatos incertos, mas que podem realizar-se, em parte, através de nós.

Mendonza (1999) observa que a conexão entre Gramática e Dialética, que se manteve firme durante a Alta Idade Média, adquire força no século XII com Santo Anselmo e a proliferação dos estudos gramaticais. Apesar disso, é uma época em que a Gramática começa a ser influenciada pela Dialética, no período antecedente ao dos modistas. A reforma da Gramática – sobretudo entre os antidialéticos – teve por finalidade seu uso em Filosofia e em Teologia, mas não pôde evitar sua logicização, principalmente no século seguinte.

O autor acrescenta que, no século XIII, retorna-se a essa linha com Roger Bacon, que assume a tradição das “ciências *sermocinales*” com suas propostas de gramáticas especulativas. Bacon postula que toda linguagem tem dois tipos de problemas: os próprios e os comuns. Para resolver esses últimos requer-se uma gramática universal.

A segunda geração de gramáticos especulativos com muita proximidade com os lógicos é constituída pelos modistas, escolásticos dos séculos XIII e XIV, que se concentram nos modos de significar, e que, retomando algumas ideias de Prisciano, propõem uma nova técnica e terminologia que constitui a metalinguagem. Trabalham especialmente alguns conceitos próximos aos lógicos como *signum*, *dictum*, *pars orationis* etc.

A história da Dialética medieval está ligada a um grupo de nomes e a duas circunstâncias: as vicissitudes do *Organon* aristotélico e as disputas com os gramáticos. Em relação ao primeiro, é a difusão desses escritos, sua amplitude e completude que assinalam os marcos do desenvolvimento da Lógica medieval. A composição desse acervo firmou o desenvolvimento da Lógica nos séculos seguintes porque, dentre outros fatores, transmitiu apenas elementos da sintaxe e semântica da linguagem e da inferência silogística, separando, assim, a teoria da inferência da teoria aristotélica da demonstração científica. Ao mesmo tempo, o uso exegetico, junto com a Gramática, configurou a Dialética medieval como uma disciplina cujo objeto é o estudo da sintaxe e da semântica da linguagem natural e da validade das formas de inferências.

2.2 O PORTUGUÊS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Percorrer a história do ensino de língua, ou melhor, de linguagem, na Idade Média ganha ainda mais importância se considerarmos que o português só se tornou disciplina curricular, no Brasil, a partir do século XIX.

No início da história da educação de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não apenas do currículo escolar, como também, de certa forma, do próprio intercuro social. Na realidade, três línguas conviviam no Brasil Colonial: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Conforme Soares (2002, p. 157-8):

No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematizada pelos jesuítas [...].

Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento de alfabetização.

Da alfabetização praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores latinos, sobretudo Cícero e Aristóteles. Assim determinava a *Ratio Studiorum*. Ainda segundo Soares:

No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português [...] não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e, em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa

tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja, não havia condições *internas* ao próprio conteúdo [...], nem condições *externas* a ele [...] para que o português adquirisse status de disciplina curricular⁸.

As condições externas mencionadas por Soares foram profundamente alteradas pelas reformas que o Marquês de Pombal implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII. A citação a seguir, extraída de Cunha (1985, p. 79,80), dá-nos a exata compreensão do alcance ideológico das reformas pombalinas, no tocante à questão do ensino de português:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe.

[...] nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores de estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nessa matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S. M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado⁹.

A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora. Tem como objetivo inibir usos linguísticos que não sejam portugueses. Funciona como uma censura, pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível da brasilidade que se firmava: trata-se de um acontecimento linguístico que deslocou fronteiras nas práticas discursivas em curso no Brasil. O Diretório intervém, desse modo, no processo de construção da identidade

⁸ SOARES, *Op. cit.* p. 158-9.

⁹ O texto é do Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil.

linguística brasileira, já que visa impedir a brasilidade de enunciar-se de dentro da formação discursiva que lhe é própria. Esse Diretório vigorou durante aproximadamente 40 anos, sendo abolido apenas em 12 de maio de 1798 (MARIANI, 2001). De qualquer forma, as raízes desse português brasileiro continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível possível, embora a língua geral e as demais línguas indígenas tivessem sofrido um processo sistemático de eliminação ao longo dos séculos seguintes.

Soares (2002) observa que antes da reforma pombalina, em 1746, Luiz Antônio Verney havia publicado *O Verdadeiro Método de Estudar*, em que, propôs para a educação portuguesa um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, ainda dominante. Esse programa já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Percebe-se aí uma dificuldade em se abandonar a tradição latinista europeia. A mesma dificuldade é verificada hoje, quando os estudos descritivos já apontaram, exaustivamente, diversas incongruências na tradição gramatical.

No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular” ao lado da Gramática Latina, que manteve sua posição de componente curricular. Persistiu também a Retórica, que, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, conservou seus valores e sua prática como fato social. Da reforma pombalina até fins do século XIX, estudos relativos à linguagem se fizeram nestes dois domínios: Gramática e Retórica.

Assim, a Gramática, embora da língua latina, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico, continua presente, mesmo após a reforma pombalina, agora introduzida também a Gramática do Português, ao lado da Gramática do Latim, precedendo-a e, pelos menos inicialmente, com caráter instrumental em relação a ela. A Instrução IV, das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de retórica*, baixadas pela reforma pombalina, em 1759, recomenda aos professores de latim: “Todos os homens sábios uniformemente confessam que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma que se ignora” (CUNHA, 1985, p. 72-3).

Ou seja, a língua portuguesa, então denominada “vulgar”, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina, até esse momento falando-se e lendo-se em

latim (SOARES, 2002). Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é, nas mesmas *Instruções*, visto como apoio para a aprendizagem da gramática latina: “Para que os estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os professores vão lhe dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo em que tem alguma analogia com a Latina” (CUNHA, *ibidem*).

No entanto, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou no século XX, quando foi excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a Gramática do Português foi perdendo o seu caráter ancilar em relação à Latina e ganhando autonomia. Soares (*ibidem*) aponta que para isso contribuíram as numerosas gramáticas brasileiras que surgiram a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que criou condições para a edição de obras de autores brasileiros, mas também da progressiva constituição da língua portuguesa como objeto de estudo. Vale destacar que, embora a polêmica sobre uma possível *língua brasileira* tenha surgido já em meados do século XIX – discussão decorrente da proliferação dos ideais nacionalistas advindos do movimento romântico –, o ensino da Gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre o ensino da gramática da *língua portuguesa*. Mais do que isso: foi o ensino da Gramática de uma única variante da língua portuguesa, a língua padrão. Qualquer expressão que não seguisse os modelos da língua de nossa pátria-mãe era considerada *brasileirismo* e, portanto, um vício de linguagem.

Fávero e Molina (2006) apontam que as gramáticas publicadas nesse período seguiam a duas orientações distintas: a da gramática filosófica de Port-Royal e a científica, inspirada na linguística histórico-comparativa. Os autores da primeira orientação publicaram obras responsáveis pela constituição de toda a nossa tradição gramatical, e os da segunda, publicaram as responsáveis pelo germe de todos os nossos estudos hodiernos. Tal distinção, entretanto, em nenhum momento representou uma ruptura com a tradição greco-latina.

A Retórica também persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada no sistema jesuítico exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa a ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa (embora tivesse mantido os autores latinos como os protótipos na área), e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. Inicialmente, a Retórica incluía também a Poética, aquilo que hoje chamaríamos Literatura ou Teoria da

Literatura; posteriormente, a Poética desprende-se da Retórica, tornando-se um componente curricular independente.

Dessa forma, quando, em 1837, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que tinha a finalidade de ser o modelo para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética (SOARES, 2002). Fávero e Molina assinalam que a disciplina Gramática geral e gramática nacional, ministrada apenas no primeiro ano dos cursos, começara a ser efetivamente lecionada apenas depois do Regulamento de 1º de fevereiro de 1841, tendo pouca importância frente ao aprendizado de línguas clássicas:

O predomínio das letras clássicas no primeiro plano de estudos do Colégio de Pedro II não impediu, entretanto, que fossem bem aquinhoadas as matemáticas, as línguas modernas, as ciências naturais e físicas e a história. Nas duas séries elementares (8ª e 7ª) figuravam, lado da Gramática Nacional, a Gramática Latina, a Aritmética, a Geografia, o Desenho e a Música Vocal. Na 6ª, 5ª, 4ª e 3ª predominavam as humanidades clássicas (Latim e Grego). [...] Na 2ª e 1ª predominavam a Filosofia e a Retórica (HAIDAR, 1972, p. 100 *apud* FÁVERO e MOLINA, 2006, P. 36)

A distribuição da quantidade de aulas semanais previa não só uma ênfase acentuada nos estudos clássicos (latim e grego) e na Retórica e na Filosofia, mas também um número pequeno de aulas de Gramática nacional, que era estudada somente nas duas primeiras séries. Fávero (2002, p. 73) explica assim esse fenômeno:

A razão de isto ocorrer talvez esteja na clientela a que a instituição se dirigia: destinado antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, mantém-se de acordo com os desejos dessa elite que ao entrar na escola já dominava a norma culta: assim, eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática filosófica e nacional para a qual dois anos eram mais do suficientes.

As aulas avulsas estavam proibidas e o curso se estendia por oito anos, porém o aluno poderia, se assim o desejasse, promover-se para a série seguinte no quinto mês do ano letivo, desde que aprovado nos exames organizados com esse fim, em cada uma das séries. Desse modo, o curso poderia ser feito em 6, 5 ou até mesmo em 4 anos (FÁVERO, 2002)

As classes deveriam ter de 30 a 35 alunos e, quando possível, da mesma idade e com o mesmo preparo. Os requisitos para ingresso eram:

- a) idade pelo menos de 8 e de 12 quando muito; os que excederem esta idade, não serão admitidos sem licença especial do governo;
- b) saber ler e contar as quatro operações de aritmética;
- c) atestado de bom procedimento dos professores ou diretores das escolas que houverem frequentado;
- d) despacho de admissão do reitor. Além disso, deverá o que pretender ser aluno interno ter bexigas naturais ou ser vacinado¹⁰.

Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império, quando foram fundidas numa única disciplina, que passou a se denominar Português. De acordo com Soares (2002), testemunham a presença dessas disciplinas no currículo os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Júlio Ribeiro, professor de Retórica no Colégio publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa*, que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; também professor do Colégio era João Ribeiro¹¹, autor da renomada *Gramática portuguesa* em três volumes (curso elementar, médio e superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX.

A disciplina Português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética. Tal se deu porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, adaptadas às características e exigências culturais que foram progressivamente se impondo às camadas favorecidas da sociedade. Dessa forma, na disciplina Português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja, persistiu a disciplina Gramática para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de

¹⁰ Os critérios foram extraídos de Fávero (2002, p. 74).

¹¹ A gramática de Júlio Ribeiro seguia a orientação da Gramática filosófica, e a de João Ribeiro coadunava postulados desta à orientação científica. Para um panorama acerca da constituição dessas obras, cf. Fávero e Molina (2006).

destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar bem*, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever bem*, já então exigência social. Conforme atesta Soares (2002, p. 165):

[...] embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos.

2.2.1 A democratização da educação

A partir dos anos 1950 começa a ocorrer uma modificação no conteúdo da disciplina Português. Isso se dá em decorrência de uma progressiva transformação das condições socioeconômicas e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, dentre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências socioeconômicas e culturais passam a ser outras bem diferentes. De acordo com Soares (2002, p. 167) “é então que gramática e texto, estudo sobre língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado”. Em outras palavras, ora é na gramática que se vão buscar os elementos para a compreensão e a interpretação dos textos, ora é nos textos que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Soares diz que, além disso, os manuais didáticos passaram a

incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Assim, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões deixavam de ser do professor, já que o autor do livro didático assume essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

A Gramática, no entanto, continuou a ter primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia que ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente proeminência da Gramática explica-se pela força da tradição medieval que, passando pelos tempos jesuíticos do Brasil colonial, prolongou-se até as primeiras décadas do século XX, por um lado; e, por outro, pelo vazio que o abandono da Retórica e da Poética deixou.

Mannheim (2004) postula que a democratização significa uma perda de homogeneidade na elite governante. Se até aqui vínhamos reiterando o caráter elitista da educação no decurso histórico, a questão a seguir se impõe com muita propriedade: de que modo se alteram a forma e a fisionomia de uma cultura quando os estratos que dela participam ativamente, como criadores ou receptores, se tornam mais amplos e inclusivos?

Antes de tentar responder a essa questão, é preciso, inicialmente, indicar a natureza da democracia como um fenômeno estrutural e sociológico, capaz de ser estudado tanto na esfera mais restrita da política como no contexto amplo do processo cultural como um todo.

O princípio formativo básico da democracia política é o de que todo poder governamental emana do povo. Assim, todo indivíduo é convocado para contribuir na formação da política governamental. Isso implica uma atitude básica que transcende a política propriamente dita e configura todas as manifestações culturais de sociedades democráticas. De fato, a democracia pressupõe a participação coletiva do poder político com base na convicção da igualdade essencial de todos os homens. Essa crença na igualdade essencial de todos os seres humanos é o princípio fundamental da democracia.

Esse princípio, assim como os padrões reais de comportamento que o refletem na sociedade tem, segundo Mannheim (2004), duas raízes: uma ideológica e outra sociológica. Ideologicamente, essa crença deriva da concepção cristã acerca da fraternidade de todos os homens enquanto filhos de Deus. Sem essa concepção, nossa sociedade não poderia ter desenvolvido uma ordem política que garantisse um *status* igual para todos. Por outro lado, no entanto, essa doutrina não teria podido moldar a realidade social se não houvessem

ocorrido certas mudanças favoráveis na estrutura social e política da sociedade. A pressão de amplos estratos médios e inferiores foi necessária para transformar o princípio cristão da igualdade em uma realidade institucional e política. A ideia enquanto tal existia antes, mas sua relevância política era pouca na medida em que só era compreendida com referência ao âmbito religioso, sem encontrar aplicação nas coisas deste mundo. O igual tratamento de todos os indivíduos como traço básico da sociedade moderna foi imposto pelo crescente poder adquirido pelas camadas sociais inferiores.

Sendo assim, é importante destacar o movimento Escola Nova, que contribuiu para a democratização da educação no Brasil ao criticar a elitização e o tradicionalismo do sistema educacional em vários aspectos:

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução, da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico” [...], deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a comunidade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola ao meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. [...] A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (GHIRALDELLI JR. 2006, p. 231-232)¹²

¹² Nesta obra, pode-se ler o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova na íntegra. Os fragmentos transcritos aqui tiveram a grafia atualizada.

Mannheim, entretanto, observa que o princípio da igualdade essencial de todos os seres humanos não implica um nivelamento social mecânico. A questão não é que todos os homens sejam iguais quanto a suas qualidades, méritos e dons, mas que todos personificam o mesmo princípio ontológico de humanidade. O autor afirma que “o princípio democrático que sob condições de justa competição alguns indivíduos poderão revelar-se superiores a outros; apenas exige que a competição seja justa, isto é, que não se conceda a alguns um *status* inicial mais favorável que a outros” (2004, p. 146), por exemplo, sob a forma de privilégios hereditários, de raça, gênero etc.

Isto nos leva ao segundo princípio fundamental da democracia: o reconhecimento da *autonomia do indivíduo*, do ego vital investido em todas e cada uma das pessoas, como átomo da sociedade. Em sociedades pré-democráticas, a coordenação social baseava-se no fato de que se negava a vida autônoma à maioria dos indivíduos. A vontade social não era configurada pelos impulsos coletivos, mas determinada a partir de cima, seja por um monarca absoluto e seu quadro de burocratas ou por poderosos grupos feudais. A democracia, entretanto, se afirma essencialmente a partir da mobilização de todos os indivíduos enquanto centros vitais. Percebe-se aí a função criativa e revitalizadora da democracia e, ao mesmo tempo, o perigo potencial a ela inerente, pois a vida de uma sociedade democrática está sempre à beira do caos devido ao vasto campo que concede às energias vitais de todos os indivíduos.

Tudo isso indica uma contradição interna, inerente à organização democrática da sociedade. A democracia deve mobilizar as energias vitais de todos os indivíduos; mas, ao fazê-lo, deve também encontrar um modo de contê-las e em parte neutralizá-las, afirma Mannheim. De outro modo, a vida social ordenada seria impossível se cada indivíduo constantemente fizesse uso de seu direito de influenciar as decisões públicas. Isso significaria o fim de toda coesão social. Portanto, todas as sociedades democráticas necessitam e certos recursos neutralizadores potencialmente não democráticos ou antidemocráticos. Para Mannheim, tais recursos não são impostos de fora, mas consistem essencialmente de uma renúncia voluntária, por parte da massa, do uso pleno de suas energias. Por outro lado, Althusser (1974) postula que não se trata de renúncia e sim de imposição externa do Estado, através dos seus Aparelhos Repressivos (que visam a controlar os indivíduos por meio da coação física) e Aparelhos Ideológicos (que buscam o controle por

meio da construção das formas de representar e conceber a realidade), dentre os quais a escola é um dos mais importantes.

Defendendo sua teoria da renúncia voluntária, Mannheim (2004) diz que esse abandono voluntário das aspirações autônomas do indivíduo pode assumir várias formas. Um exemplo é a manipulação da propaganda que se observa em democracias de massa plenamente desenvolvidas. Pode-se perceber, nesse como em fenômenos correlatos, sinais de degeneração da democracia, quando essa tendência chega ao limite, como no culto de um “líder”, a sociedade deixa de ser democrática no conjunto, desde que sejam abolidas as instituições que permitem aos indivíduos influir nas decisões políticas “de baixo para cima”. Entretanto, mesmo uma democracia saudável requer uma certa autolimitação por parte de seus membros individuais. Percebemos assim que a democracia *direta* não pode existir em sociedades de grandes proporções. O sistema governamental dos modernos Estados territoriais de caráter democrático é a democracia *representativa*. Quer dizer, a direção real da política está nas mãos das elites; mas isso não quer dizer, na concepção de Mannheim, que a sociedade não seja democrática, pois é suficiente que os cidadãos individuais, ainda que impedidos de tomar parte diretamente no governo de modo permanente, tenham pelo menos a possibilidade de expressar suas aspirações em certos momentos.

Dessa forma, ocorre na política o mesmo que na cultura em geral: a democracia não implica que não existam elites, como ingenuamente se poderia pensar; implica antes um certo princípio específico de formação de elites. Não obstante, seria errôneo superestimar o poder dessas elites nas sociedades democráticas, ou sua habilidade para usar o poder de forma arbitrária. Numa democracia, os governados podem sempre atuar para remover seus líderes ou forçá-los a tomar decisões de interesse da maioria.

A democracia, assim, possui formas próprias para selecionar e controlar suas elites, o que pode ser tomado com a terceira característica fundamental da democracia tanto num sentido estritamente político como num sentido cultural amplo.

Bourdieu (1998, p. 41, 42) analisa a relação entre democracia e cultura a partir da noção de capital cultural. Para ele,

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois

aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

O autor defende ainda que as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar:

Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais [...], pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode vir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social¹³. (1998 p. 45).

No que tange especificamente ao ensino de língua, Bourdieu considera que:

[...] o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola¹⁴.

¹³ Percebe-se nas palavras de Bourdieu que a noção de capital cultural é “contaminada” por uma concepção etnocêntrica: o que ele define como cultura elevada e como “bom gosto”, por exemplo, identifica-se estritamente com padrões culturais da elite.

¹⁴ BOURDIEU, *op. cit.*, p. 46.

Feitas essas considerações acerca dos aspectos políticos e culturais da democracia é possível retomar a questão que deu origem a essa discussão: de que modo se alteram a forma e a fisionomia de uma cultura quando os estratos que dela participam ativamente, como criadores ou receptores, se tornam mais amplos e inclusivos? e aplicá-la ao caso específico da realidade brasileira: que alterações a democratização escolar provocou na fisionomia da cultura no Brasil.

Tomando como exemplo o caso específico do ensino de língua – que é o foco deste trabalho –, pode-se afirmar que o primeiro momento foi caracterizado por choques culturais tanto da parte dos alunos entre si como dos alunos filhos de operários com os professores. A escola, como se sabe, sempre foi um bem cultural reservado à elite, que se identificava perfeitamente com sua configuração em todos os sentidos. A extensão do benefício da escolarização aos antes excluídos não levou em consideração o fato de que a variedade linguística falada pelos novos alunos não era compatível com a que era ensinada para os seus tradicionais frequentadores. Resultado: esses alunos foram considerados incapazes de falar, de aprender, enfim, de ser. Assim, a escola criava os chamados “alienígenas na sala de aula”, para usar uma terminologia de Green e Bigun (In SILVA, 2005), que, ao saírem dela, tendo concluído ou não o período de escolarização, representavam os excluídos, os marginalizados e, na melhor das hipóteses, a mão-de-obra subalterna. Por essa razão, Bourdieu (1998, p. 41) afirmou que:

É possivelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

2.2.2 A LDBN 5.692/71

A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em 1970 pelo então ministro da Educação, o coronel Jarbas Passarinho. O país passava pela euforia da classe média com o “milagre econômico”. Essa expansão econômica

num país dependente, como o Brasil, exigia um aumento do nível geral do nível de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido de forma compatível com a condição periférica de nossa economia:

[...] a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata. (ROMANELLI, 2003, p. 234)

Por essa razão, Romanelli compreende que a reformulação do ensino de 1º grau era tida como mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente, do que a reformulação do ensino de 2º grau.

Ghiraldelli (2006) observa que os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, de certo modo, encantadas pelas marcas fluidas de inovação contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei 5.692. Muitos professores acreditavam na ideia de que teríamos de ter mesmo um ensino completamente profissionalizante no Segundo Grau (o atual Ensino Médio).

Na Lei 5.692, os anteriores curso primário e ciclo ginasial forma agrupados no ensino de Primeiro Grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do núcleo comum do 1º grau. O CFE fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, e colocando no lugar Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. O 2º grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante:

O CFE, através do parecer 45/72, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158. [...] As escolas poderiam montar um Segundo Grau com habilitações em “Carne e Derivados”, ou em “Cervejaria e Refrigerantes”, ou “Leite e Derivados”. Os colégios particulares, é claro, (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa diretriz profissionalizante. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades,

desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, forma desastrosamente descaracterizadas. (GHIRALDELLI, *Op. cit.* p. 125)

Como se deu tal descaracterização? Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações sugeridas pelo CFE?

Considerando especificamente a questão do ensino de língua portuguesa, vimos que a nova lei, que sob a égide do governo militar instaurado em 1964, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento (SOARES, 2002). A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação¹⁵. A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da Gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da Retórica e da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídos pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais do estudo *sobre* língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. Os livros didáticos também contemplaram essa mudança na disciplina. Neles, a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polémica ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos selecionados já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas, sobretudo, por critérios de

¹⁵ A aplicação dos postulados da teoria da comunicação aos estudos linguísticos que forneceram as bases para a nova orientação do ensino de língua portuguesa foi feita por Jakobson.

intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de leitura: não só a recepção e a interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal. A linguagem oral, outrora valorizada para o estudo da oratória, em seguida esquecida nas aulas de Português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em usos cotidianos. Note-se que a caracterização do ensino de língua portuguesa acima descrita restringe-se exclusivamente ao 1º grau, não atingindo, portanto o ensino de língua no 2º grau, que, como vimos, foi transformado pela nova Lei em etapa profissionalizante da educação. Soares (2000, p. 170-1) comenta o período:

Talvez por essa nova orientação fugir tanto à tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu [...], talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, e recuperada a denominação *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal da Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional.

Na verdade, os protestos contra a denominação *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

A Ditadura Militar fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos (GHIRALDELLI JR., 2006). Em 1986, o governo do general Figueiredo derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Pela Lei 7.0441/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou o já conturbado 2º grau.

2.3 A LEI 9.394/96 E O NOVO ENSINO MÉDIO

A democratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte. Um novo Parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes. O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais, se comparada com as anteriores. Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos de bastidores das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta. O campo da educação também foi arena de disputa desses interesses variados.

Na Carta Magna de 1988, a educação não veio contemplada apenas no seu local próprio, no tópico específico destinado a ela, mas apareceu também espalhada em outros tópicos. Assim, no tópico sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados (artigo 6º). Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação a outros direitos.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), a nova Constituição, ainda que favorecesse velhos hábitos que desgostaram os que queriam uma maior proteção ao ensino público, gratuito, obrigatório e laico fornecido pelo Estado, por conter uma série de mecanismos que permitiam o deslocamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares, não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação. Para tal, a própria Constituição determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, aprovada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para o autor, uma medida relativamente positiva foi a maneira com que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada. Assim

fazendo, ela permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado.

Aristóteles, na *Política*, defende que a educação do cidadão é uma questão de Estado e deve estar de acordo com o gênero de governo. Segundo ele, o espírito de cada forma de governo não só o protege habitualmente, como o consolida desde o início. Assim, o espírito democrático protege e fortalece a democracia, e o espírito oligárquico protege e fortalece a oligarquia. Na esteira desse raciocínio, pode-se acrescentar que o espírito neoliberal protege e fortalece o neoliberalismo, doutrina político-econômica que, no mundo globalizado atual, determina as ações dos Estados capitalistas. De acordo com Torres Santomé (2003, p. 192),

Os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento das novas tecnologias, junto com o enfraquecimento das funções tradicionalmente desempenhadas pelo Estado moderno, são o pano de fundo do que deve ser levado em consideração para poder entender o que está acontecendo na esfera da educação, que significado real têm as reformas educativas promovidas e também o trabalho cotidiano nas salas de aula e instituições de ensino.

No Brasil, a globalização educacional, que foi confiada à UNESCO pelos países hegemônicos, deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) e do Ensino Médio (PCNEM), que, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), constituem um esforço na tentativa de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, como para responder a desafios impostos por processos globais que têm excluído da vida econômica os trabalhadores, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

A ideia central expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tem a finalidade de orientar a transformação, estabelece o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Para o MEC, isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo Ensino Médio, organizado em função de duas tradições formativas, a pré-universitária e a

profissionalizante. Em lugar dessas tradições, fixa-se o postulado básico de se preparar o estudante para a vida.

Este suposto deslocamento suscita questões do tipo: Qual a concepção de vida subjacente a tal postulado? É possível conceber a vida humana fora do sistema produtivo em sociedades capitalistas? Este novo paradigma rompe efetivamente com o antigo Ensino Médio? Nesta conjuntura, qual seria o papel desempenhado pela disciplina Língua Portuguesa? Tais questões serão retomadas e discutidas no decorrer deste trabalho.

Ao lançamento dos PCNEM seguiram-se várias críticas que culminaram com a elaboração dos PCN+ - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As críticas referiam-se, de modo geral, à dificuldade de adequação dos conteúdos específicos de cada disciplina às noções de competências, habilidades, conceitos, valores e atitudes, preconizadas nos Parâmetros.

Entretanto, também não faltaram críticas ao documento apresentado pelo MEC como solução das limitações contidas no primeiro. De acordo Roxane Rojo (BRASIL, 2004), os PCN+ apresentam uma operacionalização que mantém uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato das linguagens. Para ela, o Ensino Médio deve dar conta do que chamou de letramentos multissemióticos. Para Haquira Osakabe e Enid Frederico (BRASIL, 2004), o documento não dá a devida importância ao estudo da Literatura.

Outros autores, como Bagno (1999) e Lucchesi (2002), salientam o avanço que representa para o ensino de língua o reconhecimento e a aceitação da diversidade linguística pelos PCNEM. Koch (2005) assinala a importância da Linguística Textual para a abordagem do texto, considerando a determinação dos Parâmetros de se trabalhar o texto como objeto central.

Observa-se que, tanto as divergências dos críticos quanto as pertinências apontadas pelos entusiastas, incidem sobre os aspectos contedutísticos, internos, dos documentos, sem que se faça menção à conjuntura sócio-histórica e ideológica, nacional e internacional, que permitiram a inscrição dos PCNEM como acontecimento discursivo, assim como ao funcionamento ideológico dos estudos linguísticos.

Existe uma relação muito estreita entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, uma vez que o currículo não pode ser concebido apenas como um documento que seleciona uma série de conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ou desenvolver, mas, principalmente como forjador de

identidade. Logo, ele não define simplesmente o que se pretende que o estudante aprenda, mas, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar.

Os PCNEM, portanto, serão compreendidos aqui como documentos de identidade; como um discurso que engendra discursos. Discursos estes que lhe podem confirmar, justificar, refutar, alterar ou contradizer os postulados.

2.3.1 A formação da língua nos PCNEM

A primeira parte dos PCNEM, intitulada Bases Legais (BRASIL, 2000a) discorre sobre o papel da educação na sociedade tecnológica (p. 11-14). De tudo que se diz lá, interessa-nos aqui a asserção de que “o desenvolvimento das competências cognitivas culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (p. 11). Na mesma página, um pouco abaixo, está escrito:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada, segundo o MEC, com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96).

Essas considerações permitem identificar o tipo de sujeito que se pretende formar: o sujeito moderno, aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos.

Como se pode observar, a linguagem constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das competências mencionadas. Assim, os PCN+ postulam que o ensino de língua portuguesa deve objetivar o desenvolvimento de três competências, a saber: a competência interativa, a competência textual e a competência gramatical.

2.3.1.1 Competências gerais

Os PCN+ estabelecem que o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio deve ser estruturado em torno de três eixos: *Representação e Comunicação*, *Investigação e Compreensão* e *Contextualização Sociocultural*, centrados no desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, que serão detalhadas a seguir.

Competência interativa

A competência interativa lida com o fato de que a língua materna é um dos principais operadores de comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Fundamentam essa competência as Teorias Enunciativas de inspiração benvenistiana; a Teoria dos Atos de Fala; alguns conceitos da Análise da Conversação como marcadores conversacionais e troca de turnos; as noções da variação diastrática, diafásica e diatópica cunhadas pela Sociolinguística, assim como as de níveis de linguagem.

Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interação (BRASIL, 2002, p. 74)

Os PCN+ definem alguns pressupostos que devem ser levados em conta para o desenvolvimento da competência interativa (p. 75-6):

- Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas.
- Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
- Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.
- Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas.

Competência textual

A competência textual está relacionada com a capacidade de produzir textos tanto orais como escritos. Opera, principalmente, com os conceitos de texto, coesão e coerência formulados pela Linguística Textual, visando à produção de gêneros textuais. Os PCN+ adotam a perspectiva de texto formulada por Koch (1992):

[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Mas fazem uma ressalva quanto à modalidade que será privilegiada no ensino:

Ainda que a noção de texto verbal incorpore a ideia de que, ao falarmos, também produzimos textos, vamos centrar nossa atenção especialmente no texto escrito, que será tomado – também ao longo do ensino médio – como uma unidade de ensino. Vale ainda lembrar que a ideia de texto como unidade de ensino será abordada tanto do ponto de vista da leitura quanto da produção. (p. 77) (grifos meus)

Atrelado ao conceito de texto, os PCN+ se utilizam da noção de gêneros, que materializam os textos, tomando como pilares para o trabalho com eles seus aspectos temático, composicional e estilístico. Daí estabelece alguns pressupostos (*loc. cit.*):

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.

Não há menção direta aos *tipos textuais*, mas é possível percebê-los, indiretamente, quando se lê:

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente [...] (*loc. cit.*)

Competência gramatical

A competência gramatical está ligada à compreensão de que a gramática constitui um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. Compreende três tipos de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada.

Entre os procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical relacionados à competência textual, mais particularmente às noções de *coerência e coesão*, os PCN+ apontam:

- comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo;
- estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;

- estabelecer relação entre a estratégia argumentativa do autor, bem como os recursos coesivos e os operadores argumentativos usados por ele;
- analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação ou estabelecimento de relação causal, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação).

Os PCN+ fazem ainda a ressalva de que a competência textual não pode prescindir do estabelecimento de relações entre os recursos expressivos presentes em um texto e os efeitos que provocam no leitor. De acordo com o documento, esses recursos expressivos utilizados por um autor provêm das escolhas que opera nos elementos oferecidos pela língua. Sendo assim, propõem, como procedimento de leitura intrinsecamente ligado aos mecanismos gramaticais¹⁶, que se avalie:

- o efeito de sentido consequente do uso da pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas);
- a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.) na estratégia argumentativa do autor;
- a propriedade do uso de recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor.

Quanto ao relacionamento da competência gramatical com a interativa, os PCN+ indicam outros procedimentos ligados à construção da imagem do locutor e do interlocutor, aplicáveis tanto à leitura e produção de textos escritos quanto às situações de interlocução oral:

- identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitem a construção da imagem de locutor e de interlocutor;
- analisar mudanças na imagem de locutor e de interlocutor em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros;

¹⁶ Note-se que as postulações aqui delineadas não se coadunam com nenhuma das três concepções de gramática que norteiam os PCN+. O que se diz aqui está muito mais próximo de uma competência discursiva, ausente no documento.

- analisar as implicações sócio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor.

Percebe-se que o desenvolvimento das três competências não ocorre de modo isolado, antes, certos procedimentos mobilizam recursos capazes de implementar simultaneamente duas ou três competências.

2.3.1.2 Os eixos estruturadores da disciplina

Como já foi dito, a disciplina se organiza em torno de três eixos em torno dos quais serão definidos os temas estruturadores do ensino de língua portuguesa no ensino médio: o eixo da Comunicação e Representação, o eixo da Investigação e Compreensão, e o eixo da Contextualização Sociocultural

O eixo da Representação e Comunicação

Os PCN+ caracterizam este eixo da seguinte maneira:

Comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo **Representação e Comunicação** que exigem estudo metalinguístico, estudo que não é possível sem o domínio de conceitos como linguagem, língua, fala, identidade, cultura. Logo, competências e conteúdos fundados em determinados conceitos se cruzam. (BRASIL, 2002, p. 26-7)

Segundo os PCN+, tais competências concorrem para a macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. Postulam ainda que, construída pelo uso consciente e pelo trabalho de reflexão sobre a linguagem, a competência metalinguística ultrapassa os limites

disciplinares e concorre para o desenvolvimento cognitivo. A tabela abaixo mostra os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

Conceitos	Competências e habilidades
1. Linguagens: verbal, não verbal e digital	1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual
2. Signo e símbolo	2. Ler e interpretar
3. Denotação e conotação	3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos
4. Gramática	4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes
5. Texto	
6. Interlocução, significação, dialogismo	
7. Protagonismo	

Adaptado dos PCN+

O eixo da Investigação e Compreensão

Este eixo é assim caracterizado pelos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 27):

Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lato sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da **Investigação e Compreensão**. Essas competências relacionam-se com o domínio de conceitos específicos, diferentes daqueles que sustentam o domínio anterior, mas não desvinculados deles, uma vez que os conceitos atuam em rede.

A tabela a seguir apresenta os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

Conceitos	Competências e habilidades
1. Correlação	1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução
2. Análise e síntese	2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens
3. Identidade	3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura
4. Integração	4. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais
5. Classificação	5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria
6. Informação <i>versus</i> redundância	6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens
7. Hipertexto	

Adaptado dos PCN+

O eixo da Contextualização Sociocultural

Para este eixo, os PCN+ definem que

A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da **Contextualização Sociocultural** dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram. (BRASIL, 2002, p. 27)

A partir da tabela abaixo, podemos visualizar os conceitos e as competências e habilidades que constituem o eixo:

Conceitos	Competências e habilidades
1. Cultura	1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência
2. Globalização <i>versus</i> localização	2. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais
3. Arbitrariedade <i>versus</i> motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos	3. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica
4. Significado e visão de mundo	4. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional
5. Desfrute (fruição)	5. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas
6. Ética	6. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação
7. Cidadania	
8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica	
9. Imaginário coletivo	

Adaptado dos PCN+

Conforme mostram as tabelas, os eixos que estruturam o ensino de Língua Portuguesa continuam a operar com as teorias linguísticas já referidas, embora não se limitem a elas. Os conceitos, competências e habilidades relativos aos eixos envolvem, além dos elementos da linguística, componentes da lógica, da literatura, da filosofia, da antropologia, dentre outros. Dessa forma, emerge um outro conceito, caro aos PCNEM: a interdisciplinaridade. Segundo os PCN+, planejar um programa com base nesse conceito implica considerar, concomitantemente, cada item do trabalho escolar em dois níveis de coerência: interna, com o *corpus* selecionado para a disciplina, e externa, em três níveis:

- i. com a área em que se insere a disciplina;

- ii. da área com as outras duas áreas propostas nos PCNEM;
- iii. da área com a realidade social.

Quanto à estruturação da disciplina em torno de competências e habilidades, os PCN+ definem que

Em consonância com uma tendência mundial, na reforma brasileira do ensino os conceitos centrais e peculiares (assim como as relações conceituais específicas e complexas) que definem o perfil de cada disciplina se mobilizam a partir da necessidade de fazer convergir a aprendizagem para a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, descentrando o processo do conteúdo meramente acadêmico. (BRASIL, 2002, p. 30)

Isso não significa o abandono indiscriminado dos conteúdos, mas a compreensão de que estes não podem ser tomados como um fim em si mesmos, mas sim como um meio ou a matéria-prima para o desenvolvimento de competências e habilidades. A competência é concebida nos PCNEM como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Em outras palavras, a competência diz respeito a um “saber-fazer”, que a escola deve desenvolver nos alunos.

3 O ENSINO NA AGENDA DA LINGUÍSTICA

Entre os mitos expandidos da historiografia das ciências da linguagem tal como ela foi estabelecida no século XIX [...], um dos mais prejudiciais para a compreensão do papel exato desempenhado por essas disciplinas no desenvolvimento cultural da humanidade é incontestavelmente o da cientificidade.
AUROUX, 1992, p. 7.

3.1 TEORIAS GRAMATICAIS E ENSINO

O estatuto científico alcançado pela Linguística, principalmente a partir do corte saussuriano, propiciou uma profusão de estudos que, não obstante sua maior concentração no âmbito teórico, deu origem a uma série de considerações que propõem reflexões sobre o ensino de língua ou linguagem. Essas discussões sempre partem do pressuposto de que é preciso substituir as inconsistências que herdamos da tradição gramatical pelos novos objetos que a ciência linguística tem “descoberto”, a partir de estudos empíricos fundamentados em novos postulados, diferentes concepções de língua e linguagem, definição de novas unidades de análise dos fatos de linguagem, além, é claro, de uma redefinição dos objetivos do ensino de língua/linguagem.

Nesse processo de redefinição da língua portuguesa como disciplina curricular, nenhum campo dos estudos da linguagem mereceu tanto combate dos linguistas quanto a gramática normativa. São vários os trabalhos que discutem a pertinência do ensino de

gramática na escola, dentre os quais se destacam Possenti (2005), Travaglia (2005, 2007), Neves (2004), Franchi (2006) Mattos e Silva (2004), Perini (1985, 1996) etc. Embora fundamentados em diferentes posições teóricas, todos esses autores concordam que o ensino não pode se pautar pela concepção de língua da gramática normativa, assim como pelos seus conceitos e objetos. Na concepção normativo-prescritivista, a língua é tida como uma realidade estática; seu *modus operandi* consiste no levantamento de fronteiras de diversas naturezas com um ponto crucial em comum: os limites entre o bom e o mau uso da língua. Nela, as verdades indiscutíveis quanto às propriedades mutantes e dinâmicas da língua são reduzidas à condição de erro e vícios de linguagem.

Se tal é a condição da gramática normativa face aos novos paradigmas estabelecidos pela Linguística, o que ainda justifica sua proeminência no contexto escolar? Quais alternativas a Linguística tem apresentado ao professor em substituição ao modelo normativo? Mattos e Silva (2004, p. 79), ao iniciar sua discussão sobre o ensino de gramática, constata:

Parece que há um consenso quanto ao fato de que as linguísticas do século XX, tão bem sucedidas no seu percurso científico, não estabeleceram ainda o caminho para alguma forma de ensinar gramática que suplante a chamada gramática tradicional, arquitetura de mais de vinte séculos.

As palavras da autora deixam entrever uma dicotomia entre teoria e prática que pode ser traduzida nos seguintes termos: apesar do inegável sucesso da Linguística, seus construtos teóricos formulados no contexto acadêmico não conduzem necessariamente a uma reformulação das práticas sociais que envolvem direta ou indiretamente o uso da linguagem. Isso inclui, evidentemente, o ensino de língua nas escolas. Uma explicação para isso talvez esteja no fato de a Linguística não estudar, pelo menos como objeto central, a linguagem ou as línguas, e sim gramáticas (RAJAGOPALAN, 2008). Essa postura promove uma identificação entre língua e gramática que, em muitos aspectos torna-se prejudicial ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na língua/linguagem como prática social, e não como mero objeto de estudo científico, como sugerem as propostas dos autores, que serão analisadas adiante.

Perini (1995) resume as falhas da gramática tradicional em três pontos: i) sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; ii) seu caráter predominantemente normativo; iii) o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão em sua modalidade escrita, com exclusão de todas as outras variantes. Para o autor, somente quando esses problemas forem resolvidos, teremos uma gramática satisfatória como para o ensino de língua. Dessa forma,

[...] a gramática deverá, primeiro, colocar em seu devido lugar as afirmações de cunho normativo: não necessariamente suprimindo-as, mas apresentando o dialeto padrão como uma das possíveis variedades da língua [...]. Depois, a gramática deverá descrever pelo menos as principais variantes (regionais, sociais e situacionais) do português brasileiro, abandonando a ficção, cara a alguns, de que o português do Brasil é uma entidade simples e homogênea. Finalmente, e acima de tudo, a gramática deverá ser sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições¹⁷. (grifo meu)

A lista de soluções apresentada por Perini é feita com um sujeito indeterminado. A quem cabe resolver os problemas da gramática? E ainda: será que resolvendo os problemas apontados por Perini estarão, finalmente, resolvidos os problemas do ensino de língua/linguagem? Neves (2004, p. 18) responde a essas duas questões da seguinte maneira:

Cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática. (grifo meu)

Tanto Perini quanto Neves defendem que a reformulação do ensino deve passar pelo crivo da ciência. Na esteira dessa concepção, muitos linguistas também asseveram que do ponto de vista estritamente linguístico – leia-se científico – nenhum falante comete erro ao usar sua língua. Ora, ao relacionar o ponto de vista científico da língua ao uso que efetivamente se faz dela nas diversas situações de interação social, o que se faz é uma redução da complexidade da língua a um conjunto de objetos devidamente delimitados. Não existe “a língua do ponto de vista estritamente linguístico”, a não ser numa concepção de

¹⁷ PERINI, *op. cit.*, p. 6

ciência que enquadre a língua como um objeto das ciências naturais. Qualquer avaliação que se faça a respeito do uso da linguagem jamais ficará circunscrita ao âmbito estritamente linguístico ou científico, como querem os linguistas, mas de levar em conta, sempre, aspectos relacionados a crenças, cultura, posições sociais, políticas e ideológicas vigentes nas comunidades nas quais os sujeitos estiverem inseridos.

A despeito de todas essas considerações, Perini considera a redefinição teórica da gramática como a tarefa mais urgente a ser realizada para a reformulação do ensino de língua. Com o intuito de eliminar, por um lado, os problemas relativos ao arcabouço teórico a ser usado e, por outro, problemas não resolvidos da Linguística, o autor define as linhas de ação de seu projeto:

[...] incluiremos na gramática uma dupla descrição, a saber: (a) uma descrição em termos formais da estrutura sintática superficial; e (b) uma descrição de aspectos da interpretação semântica, colocada, na medida do possível, em paralelo com a descrição sintática. No caso da sintaxe e da morfologia, far-se-á um esforço no sentido de preservar, onde possível, a nomenclatura tradicional. Já no caso da semântica, não vejo como isso possa ser feito, dada a inexistência pura e simples de uma terminologia semântica minimamente coerente dentro da gramática tradicional.

O grau de exaustividade desses dois componentes será necessariamente muito diferente, em vista do atual estado dos estudos linguísticos. Parece-me indicado fazer da descrição formal (morfofossintática) a linha mestra da descrição e, apenas nesse aspecto se tentará dar uma visão razoavelmente abrangente da estrutura da língua. (PERINI, 1995, P. 10, 11) (grifo meu)

Se quisermos considerar as contribuições do projeto de Perini para o ensino de língua, veremos que ele apresenta algumas claudicações importantes. O projeto baseia-se numa concepção cartesiana de ciência, em que a complexidade dos objetos é trabalhada a partir de unidades discretas. Isso fica evidente quando, após definir a caminho necessário para a reformulação da gramática e, conseqüentemente, do ensino de língua, o autor faz a opção de solucionar os problemas teóricos dela restringindo seu projeto aos aspectos morfofossintáticos da gramática;

Ao fazer tal escolha, as preocupações com o ensino de língua ficam em segundo plano, já que todo o esforço consistirá em solucionar as ditas incoerências da gramática. Esse esforço, conquanto represente avanços teóricos que talvez possam se reverter em benefícios para o ensino, não o toma como elemento motivador da investigação, uma vez

que, como já dissemos, não há uma relação direta entre as teorizações acadêmicas sobre gramática e o ensino de língua/linguagem;

A proposta de dupla descrição reduz os níveis de análise da língua aos componentes morfosintático e semântico. Pior: além da redução, praticamente efetua a exclusão da semântica quando diz que a descrição formal será a linha mestra do projeto, ratificando a filiação ao paradigma científico cartesiano.

Para Perini, a falha fundamental da gramática tradicional consiste na ausência de um aporte teórico adequado às posições que lhe constituem. Em outras palavras, falta-lhe uma teoria gramatical de base científica. O autor ilustra sua argumentação com uma análise da noção de “sujeito”. Partindo de uma definição muito comum em nossas gramáticas, para as quais sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração, o linguista afirma que somos vítimas de um dualismo doutrinário quando estudamos gramática. De um lado, teríamos uma doutrina gramatical explícita, encontrada nas definições contidas nos manuais, e do outro, uma doutrina implícita, inconsciente, que usamos, por exemplo, para identificarmos o sujeito das orações. De acordo com a doutrina implícita, o sujeito seria definido como o termo com o qual o verbo concorda. Essa definição tornaria compreensível a não identificação do termo destacado na sentença abaixo como sujeito, fato muito comum entre os nossos estudantes:

Em salvador chove muito.

Segundo Perini, um exemplo como esse mostra a confusão da gramática tradicional, pois, se sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração e na frase acima se faz uma declaração sobre Salvador, por que o termo destacado não pode ser sujeito? Assim, quando dizemos que na sentença dada o sujeito é inexistente, não estamos nos apoiando na doutrina explícita e sim na implícita, que, nas palavras do linguista, nos faz perceber que o sujeito de uma oração é o termo que está em relação de concordância com o verbo. O autor não faz considerações a respeito da natureza dessa doutrina gramatical implícita, mas, a julgar pelo que diz, ela parece se aproximar de uma intuição que todo falante possui de sua língua. Uma questão que fica sem resposta no texto é: por que, apesar desse conhecimento intuitivo, é muito comum que os estudantes identifiquem o termo destacado no exemplo como sujeito?

Vistas de um ponto de vista sincrônico, as considerações de Perini concernentes à incongruência na definição do termo “sujeito” mostram muita pertinência. No entanto, conforme observou Bechara (1999), o que hoje denominamos Gramática Tradicional (GT) nem de longe dá a ideia do percurso histórico que delineou a constituição desse campo do saber. No capítulo anterior, traçamos um breve panorama histórico, mostrando sucessivas reformulações que ela sofreu ao longo de séculos, decorrentes de transformações filosóficas, sociais, culturais, científicas, políticas e ideológicas. Se todos esses campos interferiram, e ainda interferem, na constituição da gramática, não seria justo que qualquer proposta de reformulação dessa área os levasse em consideração?

A definição de sujeito, reputada como carente de teoria gramatical por Perini, não foi elaborada a partir de um referencial científico tal como o que fundamenta a Linguística. Na realidade, foi construído no âmbito da teoria lógico-filosófica da predicação, de Aristóteles, constituída de três elementos mínimos: o **sujeito** (assunto sobre o qual se pretende falar), o **predicado** (aquilo que se propõe sobre o assunto previamente introduzido pelo termo sujeito) e o **operador copulativo**, que pode ser afirmativo (*é*) ou negativo (*não é*). Em seu trabalho sobre a teoria aristotélica da predicação, Angioni salienta que ela funcionava por meio da ação simultânea de dois níveis: o sintático e o ontológico. Sobre o primeiro o autor assinala que “as funções de sujeito e de predicado não precisam ser necessariamente desempenhadas por termos isolados, pois também expressões complexas (‘animal bípede’, ‘no liceu’ etc.) podem desempenhá-las” (ANGIONI, 2006, p. 19). Essa teoria parece trazer uma explicação mais sólida sobre o fato de nossos estudantes identificarem o termo *Em Salvador* como sujeito no exemplo dado. Sobre o segundo nível, o autor observa que:

[...] a teoria da predicação é uma teoria a respeito das regras pelas quais a linguagem [...] pode satisfazer plenamente sua função, qual seja, reportar-se objetivamente ao mundo e oferecer-nos constatações fidedignas a respeito dos fatos e situações nele presentes. Assim, a teoria da predicação envolve uma teoria semântica que busca delinear as regras e condições pelas quais os termos, combinados nas proposições, podem objetivamente remeter a situações verificáveis no mundo e, por isso, precisamente, podemos dizer que ela se apresenta, ao mesmo tempo como uma ontologia: a teoria da predicação é uma teoria a respeito das correlações entre, de um lado, as estruturas objetivas pelas quais as coisas se dão no mundo e, de outro, as estruturas lógico-linguísticas pelas quais pretendemos constatar-las e remeter a elas¹⁸.

¹⁸ ANGIONI, *op. cit.* p. 20

É verdade que, excetuando-se a concepção de linguagem da gramática filosófica, as concepções de outros períodos da história da gramática praticamente desconsideraram a ontologia que inicialmente estava na base dos termos da teoria da predicação. Assim, a crítica empreendida por Perini no tocante à ausência de uma teoria gramatical envolvendo a noção de sujeito, na tradição gramatical, só se justifica, ainda que parcialmente, quando vista sincronicamente. Conhecendo os fundamentos da definição tradicional, podemos nos perguntar se a abordagem científica, imanentista, de Perini, e de outros linguistas, é realmente a mais indicada para descrever e/ou explicar a relação entre linguagem e mundo. Se o estudo científico consiste em isolar a língua como objeto autônomo, precisamos nos questionar relativamente à adoção de tal perspectiva no ensino de língua/linguagem, dada a complexidade que caracteriza o processo de formação dos sujeitos.

Isso aponta impreterivelmente para uma reavaliação do modelo científico da Linguística e da relação que este mantém com a tradição gramatical. Considerando que o estudo dos termos sujeito e predicado, no quadro das teorias linguísticas contemporâneas, esvaziou-se do caráter ontológico inicial e que, conseqüentemente, sua definição tem se mostrado inadequada ao estudo objetivo dos fatos que interessam aos atuais estudos linguísticos, não seria mais coerente abandonar esse conceito viciado e instituir um novo, mais adequado ao paradigma científico vigente? O que se diz sobre as incoerências na definição de sujeito também pode ser aplicado a todas as classes gramaticais, o que pode ser facilmente verificado em trabalhos como os de Perini (1996), Bagno (2001, 2002), Neves (2004), Mattos e Silva (2004), dentre outros. Apesar disso, a pesquisa e o ensino de linguagem não conseguem prescindir das tradicionais partes do discurso. Alguns poderão alegar que a redefinição das propriedades formais e/ou funcionais dos conceitos tradicionais, mesmo sem a mudança do nome da classe, já caracterizaria um abandono da antiga noção. Isso evidentemente tem um peso argumentativo e até funciona como uma resposta para o enfoque dito científico. Mas, na prática, outros problemas surgirão decorrentes da polissemia que acompanhará os conceitos redefinidos. Ou seja, como todas as definições vão coexistir, essa pluralidade vai mais atrapalhar que ajudar nas atividades de estudo e ensino da língua/linguagem.

Aí, talvez, resida o grande entrave para uma verdadeira revolução nos estudos da linguagem: a não superação dos postulados “comprovadamente” equivocados da gramática

tradicional em favor de novos, mais condizentes com o atual estágio de desenvolvimento das ciências da linguagem e capaz de subsidiar uma nova prática de ensino. Essa posição coaduna-se com as ideias de Kuhn (2007, p. 32), para quem “a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento de uma ciência amadurecida”.

Essa pode parecer uma proposta radical, mas não é estranha ou sem precedentes na história das ciências. A alquimia, por exemplo, foi substituída pela química; o mesmo aconteceu com a astrologia, cujo espaço foi ocupado pela astronomia, que a reduziu à condição de credice. Por que o mesmo não se deu com a GT? Não é fácil responder a essa pergunta, contudo é possível levantar a hipótese de que, diferentemente do que acontece com as disciplinas citadas, a gramática sempre foi tida como um fenômeno mais social que científico, além de contar com um processo institucional de difusão, a escolarização. Essas considerações explicam a sociogênese da GT, mas não as razões para sua predominância nas práticas de ensino dos dias atuais, quando estudos científicos já “comprovaram” suas limitações.

Uma tentativa de reformulação de conceitos é feita por Perini (1996), em sua *Gramática descritiva do português*. O autor leva a efeito suas postulações defendidas em *Para uma nova gramática do português* (PERINI, 1985), concentrando a obra nos aspectos formais (morfossintáticos) da língua. Há também uma seção dedicada ao estudo de aspectos semânticos, mas estes são subordinados aos aspectos formais. O livro é definido pelo autor como “uma tentativa de descrição de uma variedade padrão da língua portuguesa” (PERINI, 1996, p. 25). Em suas palavras:

[...] existe uma linguagem padrão utilizada em textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos) linguagem essa que apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil.

Esse padrão é encontrado em textos técnicos e jornalísticos em geral, mas nem sempre nos textos literários. O texto literário não apenas reflete as decisões pessoais do autor (que frequentemente viola as regras do padrão a fim de obter efeitos estéticos), mas ainda pode conter traços do coloquial de uma ou de outra região¹⁹.

¹⁹ Perini, *op. cit.*, p. 26

Os critérios utilizados por Perini para a definição da língua padrão suscitam duas observações importantes. A primeira diz respeito à tendência que se tornou dominante nos trabalhos de descrição gramatical: enquanto as discussões avançam no sentido de se trabalhar considerando a diversidade que caracteriza todas as línguas, Perini caminha na contramão, elegendo uma língua modelo para sua proposta descritiva. A segunda observação refere-se ao escopo do que o autor considera como língua padrão. No quadro da Sociolinguística, disciplina que praticamente concentra os estudos sobre a variação linguística das línguas naturais, há uma orientação teórico-metodológica que distingue a norma padrão da norma culta. Conforme Lucchesi (2002, p. 65), “a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo”. Além de não operar com a distinção supracitada, Perini faz ainda uma opção metodológica divergente: o seu modelo linguístico é extraído da modalidade escrita da língua e não da oral. Faraco (2002, p. 39) observa muito bem que “a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”. A língua padrão de Perini, ignora esses aspectos e configura um modelo neutro, incólume às vicissitudes das condições socioculturais que marcam o uso da língua.

Ao explicitar as divergências entre as opções teórico-metodológicas do modelo descritivo de Perini em relação às orientações dominantes envolvendo o tratamento da diversidade linguística, não estamos defendendo uma posição homogeneizante no trato das atividades de descrição gramatical. Contudo, diante do objeto declarado dessas abordagens de fornecerem elementos para uma reformulação do ensino de língua, entendemos que tais contradições, até certo ponto salutares para o debate acadêmico, interferem negativamente na construção de alternativas à hegemonia da tradição gramatical nas escolas. Que tratamento será dado à questão da diversidade nos livros didáticos e nas salas de aula? Qualquer tentativa de resposta a essa pergunta nos remeterá impreterivelmente à seleção dos conteúdos que constituirão a disciplina língua portuguesa como componente curricular.

Concebendo a gramática como o principal constituinte do ensino de língua – não seria exagerado afirmar que em muitos momentos ocorre uma identificação entre língua e gramática –, muitos linguistas têm-se empenhado em reabilitá-la. Possenti (2005, p. 17) faz

uma discussão sobre a pertinência do ensino de gramática, definindo o papel da escola diante dela: “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”. O autor não tece considerações sobre a natureza desse padrão, mas entende que qualquer outra hipótese seria um equívoco político e pedagógico. Para ele,

O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”²⁰. (grifo meu, aspas do autor)

Os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de Possenti para o ensino de gramática são os seguintes:

- i. Gramática significa um conjunto de regras que podem ser entendidas como: a) regras que devem ser seguidas (gramática normativa); b) regras que são seguidas (gramática descritiva); e c) regras que o falante da língua domina (gramática internalizada);
- ii. O ensino de gramática deve ser iniciado pelo estudo da gramática internalizada, em seguida, trabalha-se com a descritiva e, por último, com a normativa. Essa orientação permitiria compreender que aquilo que tradicionalmente é classificado como “erro de português” constitui, na realidade, amostras da heterogeneidade da língua;

Segundo o autor, o ensino deve partir da concepção de língua como conhecimento interiorizado. Essa posição corrobora a tese chomskiana da gramática universal, que também identifica a língua com a gramática. Na realidade, o questionamento que se pode formular com base nesse postulado é: se o falante já possui um conhecimento interiorizado de sua língua, o ensino de gramática não constituiria uma redundância, portanto, uma atividade desnecessária realizada pela escola? Há realmente necessidade de se ensinar esse saber que o falante já possui? O próprio Chomsky pensa que não:

²⁰ POSSENTI, *op. cit.*, p. 83

O termo “capacidade” pode ser usado em vários sentidos, cada um mais estrito que outro. Quando digo que fulano é capaz de fazer uma determinada coisa em determinado momento, quero dizer que, nas atuais condições físicas e mentais de Fulano, ele não necessita de mais instrução, treinamento, desenvolvimento físico etc. para fazer a coisa em questão em condições externas apropriadas.

[...] aceitemos que [...] cada pessoa sabe a língua que fala, que eu e o leitor, por exemplo, sabemos português; que esse saber é, em parte, compartilhado por nós dois e está de alguma forma representado em nossas mentes [...] (CHOMSKY, 1981, p. 14)

Na tentativa de incorporar essa contribuição científica à sua proposta, Possenti cometeu o equívoco de limitar o ensino da língua ao desenvolvimento da competência gramatical. Mas, ele não está sozinho nesse processo. Mattos e Silva (2004, p. 79) defende a mesma concepção de gramática:

Entendo aqui *gramática* como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas.

Franchi (2006, p. 25) assume a mesma posição:

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. [...] a gramática é uma práxis ou se desenvolve na práxis por um processo de balizamento das possibilidades e virtualidades da manifestação verbal, feitas ou aceitas pela comunidade linguística de que o falante participa.

Diante dessas constatações, retoma-se a questão: por que ensinar a gramática? É notório que o uso da língua/linguagem em situações reais de interação social é acompanhado de uma gama de fatores muito complexos que jamais poderão ser reduzidos ao quadro de fatos recobertos por qualquer abordagem gramatical, seja ela internalizada, descritiva ou normativa. Todos concordam que o ensino de gramática não traz contribuições significativas para a formação de bons leitores e bons escritores, tarefa fundamental a ser realizada pela escola. Chomsky salienta que

[...] em princípio, é possível uma pessoa ter uma competência gramatical completa e não ter nenhuma competência pragmática e, conseqüentemente nenhuma capacidade de usar uma língua de modo apropriado, embora possua uma sintaxe e uma semântica intactas. (CHOMSKY, 1981, p. 53)

Reconhecendo as limitações do sistema gramatical para uma compreensão mais abrangente do conhecimento linguístico, Chomsky (1981, p. 74) conclui que

Uma explicação mais completa do conhecimento linguístico terá de levar em conta as interações da gramática com outros sistemas, em particular o sistema de estruturas conceptuais e o sistema de competência pragmática, e talvez ainda outros, como, por exemplo, sistemas de conhecimento e crenças que fazem parte do que poderíamos chamar de “conhecimento de senso comum” do mundo. [...]

Essa abordagem fundamentada na complexidade é que, embora tangenciada por todos os autores que discutem o ensino de gramática, tem sido excluída das propostas de reformulação do ensino de língua/linguagem. Parece haver um acordo tácito de que o problema com o ensino de gramática se resume à necessidade de sua reformulação. Isso explicaria por que muitos aceitam que o ensino de língua/linguagem deva passar obrigatoriamente pelo de gramática, mesmo que a constituição desse objeto esteja, ainda, longe de uma definição.

Nesta seção, optamos por discutir pressupostos teórico-metodológicos que alguns autores consideram indispensáveis para uma reformulação do ensino de língua. Alguns, como Neves (2004), por exemplo, ficaram de fora porque trazem algumas propostas para o ensino de gramática e terão suas contribuições analisadas na última seção deste capítulo. O objetivo era tornar flagrantas as claudicações contidas nos princípios teóricos da perspectiva científica para, diante disso, compreender um dos aspectos que interferem diretamente nas propostas de reformulação do ensino de língua/linguagem.

3.2 PROBLEMAS DO TEXTO COMO OBJETO/UNIDADE DE ENSINO

As teorias do texto ganharam muita visibilidade, no Brasil, principalmente, depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram o texto como unidade de ensino da língua. Mas, como é concebido o texto nesses contextos? Será que se está diante de um objeto cuja natureza é consensual? O primeiro aspecto a ser considerado está relacionado com o modo como o termo texto é concebido nas diversas teorias que o tomam por objeto. O segundo diz respeito à concepção que foi selecionada para compor o currículo oficial, de maneira a atender os objetivos do ensino de língua portuguesa no quadro geral dos objetivos da educação. Os PCN não trazem uma definição explícita do texto, mas considera-o como a materialização de uma espécie de entidade abstrata chamada discurso. Este também não é definido claramente, mas pode-se inferir que ele é tomado como toda e qualquer interação por meio da linguagem, caracterizada pela intenção de se dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Outro conceito fundamental para o estabelecimento do texto como unidade de ensino nos PCN refere-se à noção de gêneros, concebidos como formas relativamente estáveis de enunciados, determinados historicamente e que constituem famílias de textos que compartilham características comuns.

Nos PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), o texto também é visto como uma materialização do discurso, mas isso não impede que tenha uma definição propriamente dita:

[...] o texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão²¹.

Todas as teorias advogam a mesma concepção? Qual o fator decisivo para essa concepção vigorasse? Esta é a mais adequada para atender aos objetivos do ensino de

²¹ A definição consta da página 77 dos PCN+ e foi extraída de Koch & Travaglia (1997)

Língua Portuguesa e da educação? Como as diferentes teorias consideram que deve ser o ensino fundamentado no texto?

Um exemplo de como a definição adotada nos PCN+ pode levar a determinados equívocos pode ser visto na proposta de ensino de gramática com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa defendida por Travaglia (2007). O autor apresenta um conjunto de frases para serem usadas em exercícios de transformação envolvendo a concordância verbal e justifica o uso de frases em lugar de textos da seguinte maneira:

Para os que sentirem dificuldade devido ao fato de se usar o termo texto em relação a sequências curtas, lembramos que estamos entendendo texto como qualquer sequência linguística que, independentemente de sua extensão, é tomada pelos usuários (falante, escritor/ouvinte, leitor) da língua, em uma situação específica de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e exercendo uma função comunicativa. Ou seja, não estamos tratando as sequências desse e outros exercícios como frases, mas como textos²².

Obviamente que, assumindo tal postura, o autor mostra um compromisso com a resolução de um problema teórico relativo à definição de texto, mas o dito objetivo de propor um ensino de língua tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa fica ainda mais comprometido. Sabe-se que, ao se definir o texto como unidade de ensino de língua/linguagem, o objetivo era romper com uma tradição de ensino centrada na frase que, além de excluir uma série de fatos linguísticos extremamente relevantes para o uso efetivo da língua em situações reais de interação, transformava a língua num objeto mecânico e seu estudo em tarefas de memorização de nomenclaturas, modelos e regras. Assim, a opção adotada por Travaglia está na contramão das discussões envolvendo o ensino de língua. Isso se agrava ainda mais quando o autor postula uma identidade entre gramática e texto:

[...] o sentido que uma sequência linguística faz (e que a transforma em texto) depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua. Todos estes elementos estão de alguma forma inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática. Por isso é que se pode afirmar que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Portanto, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e

²² TRAVAGLIA, *op. cit.*, p. 87

princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.

[...] tudo que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor e o que afeta esta percepção. E quando são estudados aspectos textuais da língua estamos estudando como esses recursos funcionam na interação comunicativa²³.

Comparada com as orientações que postulam o texto como unidade de ensino, a proposta de Travaglia realmente soa absurdo, mas, ao mesmo tempo, suscita uma questão fundamental. Os PCN e PCN+ justificam a eleição do texto a unidade de ensino considerando que só assim é possível o desenvolvimento da competência discursiva, entendida como “um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”. (BRASIL, 2000b, p. 23). Os dispositivos estilísticos, por sua vez, darão origem a outra competência, a estilística: “é a capacidade de o sujeito escolher dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte²⁴”. Pergunta-se: o texto é unidade suficiente para o estudo de todos os níveis da língua? Para se estudar os dispositivos estilísticos, é necessário, sempre, recorrer ao texto em sua totalidade? Ou seja, não há fatos linguísticos, também indispensáveis para o desenvolvimento da competência discursiva, que podem ser estudados independentemente de suas articulações com o texto? Propondo essas questões, o que nos interessa é pensar se o que está no centro da discussão sobre o ensino de língua/linguagem é a definição da unidade ou os objetivos do ensino de língua.

Um exemplo que atesta a pertinência dessas questões pode ser visto nas teorizações de Charaudeau (1992) sobre o signo linguístico. Para ele, o signo está no centro de uma tríplice conceptualização, que transcrevemos abaixo:

²³ TRAVAGLIA, *op. cit.*, p. 45

²⁴ BRASIL, 2000b, *loc. cit.*

- a) A conceptualização referencial: resulta da atividade de linguagem que considera a realidade através do filtro da experiência humana. Todo signo remete à realidade construída como percepção significativa da realidade.
- b) A conceptualização estrutural (e contextual): resulta da atividade da linguagem que consiste em integrar em seu interior as relações de oposição (paradigmas) e de combinação (sintagma) que os signos mantêm entre eles para assegurar a coerência sintática e semântica da mensagem. Todo signo depende de redes de associações e regras de combinação que constituem o contexto o linguístico.
- c) A conceptualização situacional: resulta da posição do falante no ato de comunicação, ou seja, das relações que ele mantêm com seu interlocutor e com os dados da situação de enunciação. Logo, todo signo depende de suas condições de uso.

Charaudeau chama atenção também para a forma do signo. Sua constituição se dá por meio da articulação entre o aspecto material (fonético/fonológico) e o morfológico. Ora, o texto não se constitui sem uma seleção de signos linguísticos. Estes, por sua vez, não se formam sem a articulação entre os componentes materiais e morfológicos, o que nos leva a concluir que o estudo do texto não pode prescindir do estudo de unidades menores como a frase, o vocábulo, as classes gramaticais e sintáticas. Aí parece residir o problema central da elevação do texto a unidade de ensino de língua: como promover, na prática, a articulação entre texto e gramática? Essa é uma questão importante porque tem conduzido a prática de ensino de língua por dois caminhos igualmente perigosos, que podem ser verificados, principalmente, nos livros didáticos:

- a) As novas orientações concernentes ao ensino a partir dos gêneros e textos foram acolhidas, mas convivem com a perspectiva tradicional de estudos gramaticais, rebatizada como “análise linguística” ou expressões similares;
- b) A adoção do texto como unidade de ensino tem levado à exclusão ou, mais frequentemente, à minimização do espaço concedido aos estudos gramaticais.

Os problemas que apontamos aqui têm sido objetos de pesquisas de diferentes correntes teóricas, que, percebendo as limitações impostas pelas análises frásticas no trato

de determinados fatos de linguagem, postularam novas unidades de estudo. Dentre essas teorias destacam-se a linguística textual, as teorias dos gêneros textuais e a análise de discurso. Vale ressaltar que nenhuma dessas perspectivas tinha como foco o ensino de língua/linguagem, mas foram movidas pelo compromisso científico. Diante do impacto dos novos estudos, as concepções tradicionais de ensino de língua passaram a receber fortes críticas que culminaram com a reformulação dos currículos de ensino de língua.

A Linguística Textual começou seu desenvolvimento na década de 60, na Europa. Seu pressuposto básico consiste em tomar o texto, e não mais a palavra ou a frase como objeto de estudos, baseando-se na ideia de que todo uso da linguagem produz textos. Dentre os fatores que levaram os linguistas a se empenharem para desenvolver gramáticas textuais (forma pela qual se designava a Linguística Textual), estão: as lacunas de gramáticas da frase no tratamento de alguns fenômenos como a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos, a relação tópico-comentário, a referenciação, a progressão textual, a sequenciação e vários outros que só podem ser estudados levando-se em conta os contextos linguístico e situacional. Assim, a gramática textual é legitimada pela descontinuidade que opera entre frase e texto, diferentemente do que postula Travaglia.

A Linguística Textual surgiu num momento histórico em que predominavam o estruturalismo e o gerativismo. Por isso, houve, como ocorre com toda abordagem nova, uma necessidade de justificar sua inserção do campo dos estudos linguísticos. Dijk (*apud* KOCH & FÁVERO, 2007, p. 18, 19) lista os seguintes argumentos:

- 1) existem propriedades gramaticais além dos limites da sentença – por exemplo. As relações semânticas entre sentenças;
- 2) o estudo do discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e de sequências de frases;
- 3) certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades *supra-sentenciais* – por exemplo, fragmentos, parágrafos de um discurso²⁵, como também a noção de macroestrutura;

²⁵ Discurso aqui aparece como sinônimo de texto.

- 4) o relacionamento entre *gramática* e *pragmática* pressupõe uma descrição gramatical também de sequências de frases e de propriedades do discurso como um todo – por exemplo, para dar conta das relações entre *atos de fala* e *macroatos de fala*;
- 5) uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento sistemático com outras teorias que se ocupam do estudo do discurso como a estilística, a retórica, a poética etc.;
- 6) uma gramática de texto oferece melhor base linguística para a elaboração de *modelos cognitivos* do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem (e, portanto, do discurso);
- 7) uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do discurso e da conversação em *contextos sociais interacionais e institucionais*, e para o estudo dos diversos tipos de discurso e usos de linguagem entre *culturas*.

Pelas palavras de Dijk, percebe-se que uma gramática do texto possui, em razão de seus múltiplos enfoques, uma vocação interdisciplinar. Para o cumprimento de todos os itens apontados como constituintes de sua agenda de estudos, deve coadunar aportes teóricos diversificados, dentre os quais podem figurar contribuições das teorias cognitivas, da Sociologia, da Antropologia, das teorias retóricas, da Pragmática, da Filosofia da Linguagem, entre outras.

No Brasil, a Linguística Textual tem em Koch sua mais proeminente representante, o que a coloca como uma referência quando se pensa no texto como objeto de ensino. Os pressupostos teórico-metodológicos de seus trabalhos giram em torno das noções de língua, sujeito, texto, contexto, leitura/produção de sentidos, referenciação, progressão textual, coesão e coerência textuais, sequenciação e argumentação. Como nenhum desses conceitos possui definição consensual no campo dos estudos linguísticos, é importante ressaltar alguns que são centrais na perspectiva defendida pela autora acerca de como se dá a relação entre autor, texto e leitor/ouvinte.

O primeiro termo a ser destacado é língua. Aqui a autora assume uma concepção que se tornou dominante entre as teorias que defendem a língua/linguagem como objeto de estudo das ciências humanas: a de língua como interação social. Assim, enfatiza-se o caráter ativo do sujeito na (re)produção do social, à medida que participam da situação na qual se

acham engajados e que são atores na atualização das imagens e das representações que constituem o processo comunicativo. O texto é visto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. O contexto figura como o termo que aglutina o co-texto (contexto linguístico), a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico e cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, segundo ela, subsume os demais (KOCH, 2006). Diante dessas concepções, a autora decompõe as peças da atividade comunicativa nos seguintes moldes:

- 1) O produtor/planejador, que para viabilizar o seu projeto de dizer recorre a uma série de estratégias de organização textual, orientando o interlocutor por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos. É importante destacar que a autora se equivoca ao considerar o sentido pretendido pelo autor como um dentre vários. Na realidade, o texto é produzido tendo em vista determinada intenção comunicativa, que o autor quer ver consolidada e que constitui o projeto comunicativo do produtor. Se outros sentidos são atribuídos ao dizer, não se pode creditar tal responsabilidade ao locutor, uma vez que tais sentidos podem conduzir o texto para direções não previstas e, conseqüentemente, inviabilizar o projeto inicial.
- 2) O texto, organizado estrategicamente de determinada forma, em razão das escolhas feitas pelo produtor entre as múltiplas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece. De acordo com a autora, essas escolhas estabelecem limites para as leituras possíveis. Aqui se repete o mesmo equívoco sublinhado no tópico anterior. As escolhas do locutor não têm o objetivo precípua de delimitar o campo das possibilidades de significância do texto. Mesmo quando isso é feito, o objetivo é conduzir o leitor para uma determinada interpretação, diretamente ligada ao propósito da produção do texto.
- 3) O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. Essa descrição de como se dá a leitura faz parecer que o texto é um objeto neutro, que desde a sua concepção tinha como objetivo a plurissignificância.

A posição da autora opera uma fusão entre o previsto (o planejamento do locutor) e o possível (as flutuações de sentido) no trato da relação entre autor/locutor, texto e leitor/ouvinte. Todavia, não se pode conceber que as diversas possibilidades de construção de sentidos já façam parte do projeto do locutor. Todo seu esforço, no processo de textualização, consiste, justamente, em demonstrar que a posição por ele assumida é a mais (ou a única) plausível. Até aí, pode-se dizer que, mesmo considerando a atuação virtual do leitor pretendido, o autor/locutor tem total controle²⁶ sobre o sentido. O único momento em que esse controle é ameaçado é quando o texto, produto do autor/locutor, é devolvido à condição de processo, em razão de estar submetido à ação do leitor/ouvinte.

Na realidade, subjacente à descrição de Koch encontra-se um problema relacionado à sua concepção de língua que, por conseguinte, se estende para sua definição de texto: em suas postulações, ambos se afiguram como fenômenos neutros, a-históricos, apolíticos, desvinculados dos diversos jogos de poder que caracterizam as sociedades humanas. A concepção de língua como interação, dominante, conforme assinalamos, nos estudos linguísticos atuais, precisa ser aprimorada, sob pena de não dar conta de estudos sobre a complexidade que caracteriza o uso língua/linguagem no mundo contemporâneo. O termo interação, tal qual empregado nos trabalhos de Koch, dentre outros linguistas, parece tratar-se de uma noção vaga.

Em tese, uma definição é formulada para nortear o estudo do objeto definido. Todavia a concepção de linguagem como interação não se justifica nos estudos empreendidos por Koch a respeito do texto, já que seus interesses de pesquisa, que giram em torno de conceitos como referenciação, progressão textual, sequenciação etc., não precisam estar fundamentados nessa perspectiva de linguagem para se efetivar. Esses conceitos podem ser estudados – e de fato o são – do ponto de vista da imanência do texto. Além disso, caso desejasse operar com a dita concepção de língua, haveria a necessidade de desenvolver e/ou utilizar novos pressupostos teóricos que contemplassem a complexidade que envolve a interação verbal.

Outro fato igualmente problemático reside na ideia de texto como processo sem interlocutores previstos. As considerações de Koch não levam em conta o fato de que todo

²⁶ Não se confunda a noção de controle com a de propriedade. A palavra como signo, de acordo com Bakhtin (2004, p. 113), não pode se tornar propriedade individual. O controle é entendido, conforme as postulações de Dijk (1996), como uma estratégia cognitiva de processamento e, acrescento, de produção textual.

texto é produzido tendo em vista um leitor/ouvinte, ou um conjunto de leitores previamente definidos por critérios muito variados, quais sejam econômicos, sociais, políticos etc. Isso vai implicar, evidentemente, na delimitação do que se entende por situação sociocomunicativa e contexto, além de complexificar a concepção de leitura/produção de sentidos. Diante de um leitor não previsto, o texto pode tanto não ser compreendido como ter seus sentidos alargados ou extrapolados. A triangulação comunicativa é outro exemplo de como é importante operar com a noção de leitor/ouvinte previsto: em alguns casos um locutor (A) pode se dirigir a interlocutor (B), mas estar, de fato, querendo atingir um interlocutor (C). Isso é muito comum em debates políticos televisionados, por exemplo, quando um candidato (locutor A) se dirige a outro (interlocutor B) tecendo considerações que não terão efeitos diretamente sobre ele, mas sobre o eleitor/telespectador (interlocutor C), que está em casa e, a partir do que foi posto, construirá uma imagem sobre o interlocutor B, que poderá influenciar em seu voto.

Maingueneau (2002) utiliza a noção de leitor-modelo²⁷ em suas análises de textos de comunicação. Trata-se de uma representação que autor faz de seu leitor: qualquer pessoa dotada de determinado saber enciclopédico, de tais aptidões linguísticas e de tal competência comunicativa para interpretar o texto. Esse reconhecimento é fundamental quando se pensa em ensino de leitura e produção de textos por, pelo menos, dois motivos: primeiro porque a grande maioria dos textos que submetemos aos nossos estudantes não foi escrita pensando neles como leitores-modelos. Isso deve nos dizer alguma coisa sobre nossa metodologia de ensino de leitura. O segundo motivo diz respeito ao texto como processo dialógico e o nível de consciência que os estudantes têm disso.

Esses aspectos não são desconhecidos dos linguistas. O grande trabalho a ser feito é promover um modelo de análise da língua/linguagem que articule as propriedades sistêmicas, normativas e funcionais da língua com os diversos matizes que compõem a complexidade das atividades languageiras. A proposta de Dijk (1996) para o processamento do discurso constitui um exemplo do que está sendo feito e do que precisa ser feito. O autor não opera com a distinção entre texto e discurso e, de certa maneira, permite entrever uma identidade entre ambos. São dois seus principais pressupostos:

²⁷ Posição semelhante é adotada por Bakhtin (2004) e van Dijk (1996).

- i) os **cognitivos**, que considera que todo processo de conhecimento envolve uma representação mental do objeto cognoscível. Este pressuposto subdivide-se em *construtivista* (os atores da comunicação constroem as representações com base em informações visuais e linguísticas), *interpretativo* (toda produção de discurso é um ato de interpretação), *pressuposição on-line* (as atividades de interpretação e processamento ocorrem simultaneamente), *conjetura pressuposicional* (as pessoas compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos somente se já tiverem um conhecimento mais geral a respeito de tais conhecimentos), *pressuposto estratégico* (refere-se às habilidades para se produzir e processar discursos);
- ii) os **contextuais**, referentes ao entorno sociocultural no qual a atividade discursiva se desenvolve. Subdivide-se em *pressuposto da funcionalidade* (os processos de produção e compreensão do discurso são funcionais no contexto social), *pressuposto pragmático* ou *interacionista* (a produção discursiva ocorre por meio de atos de fala dotados de intencionalidade), *pressuposto situacional* (a situação é constitutiva do discurso).

Dijk apresenta os limites teóricos e práticos de seu modelo, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a pesquisa no tocante aos estudos do discurso. Suas limitações teóricas são as seguintes (DIJK, 1996, p. 20):

- i) *“Parsing” linguístico*: não modelaremos de forma completa os processos através dos quais o “input” linguístico é analisado (ou sintetizado) e semanticamente interpretado. Na sua maior parte, o modelo está limitado aos processos de informação semântica;
- ii) *Representação de conhecimento e uso*: não delinearemos de forma completa a base de conhecimento – ou outras informações cognitivas, tais como crenças ou opiniões, tarefas e objetivos – os quais fornecem informações necessárias para as várias operações semânticas de compreensão do discurso; o conhecimento especificado será “ad hoc” e intuitivo e enfocaremos somente alguns aspectos dos processos de uso e conhecimento; (ênfase acrescida)

- iii) Ignoraremos também a representação sistemática das *informações contextuais* no processamento do discurso, tais como atos de fala relevantes, interação e situação; novamente, essas informações serão fornecidas “ad hoc”, quando necessárias na formulação dos processos semânticos.

As limitações práticas referem-se ao objeto, ao sujeito, e aos modos de compreensão. Embora pretenda uma teoria geral, o autor observa que o objeto restringia-se à compreensão de histórias e, como se sabe, o processamento de diferentes textos vai exigir estratégias cognitivas diferenciadas. Os sujeitos se diferenciam por uma série de fatores, quais sejam posição e papéis sociais, crenças, gênero, nível de escolaridade etc.; o modelo proposto abstrai essas diferenças. Os diferentes objetivos de leitura vão mobilizar modos diferentes de compreensão. Dijk assinala que sua “abordagem estratégica formalmente garantiria a possibilidade de os usuários da língua realmente processarem informações de maneira informações de maneira incompleta e incorreta, mas, mesmo assim, sentirem que compreendem o texto” (1996, p. 21).

O modelo apresentado, conquanto apresente uma complexidade que o diferencia das abordagens gramaticais do texto, não deixa de ser idealista. Muitos aspectos apresentados tocam diretamente a questão do ensino de língua/linguagem, mas entendemos que aspectos cognitivos e pragmáticos externos como crenças, opiniões, objetivos, atos de fala, intencionalidade, não podem ocupar uma posição secundária quando se trata do processamento e produção de textos²⁸. A distinção entre o interior e o exterior nos estudos do texto só se justificam se o objetivo for estar alinhado com um paradigma científico positivista. O exterior é constitutivo do dizer.

A noção de gêneros textuais, embora pareça recente, tem uma longa trajetória no quadro dos estudos da linguagem. Na Grécia Antiga, por exemplo, Aristóteles estabeleceu os gêneros retóricos (o deliberativo, o epidíctico e o judiciário) e os poéticos (a tragédia e a epopeia, a comédia etc.). Contudo, após um longo período em que sua abordagem esteve limitada à distinção entre literários e não literários, o estudo dos gêneros ganhou fôlego renovado a partir das ideias de Bakhtin.

²⁸ Em trabalhos posteriores, Dijk estendeu seus estudos para o que chamou de Estudos Críticos do Discurso, através dos quais analisa como se dá a relação entre abusos de poder e a formação social da mente (DIJK, 2008). Alguns aspectos desses estudos serão discutidos no próximo capítulo.

Na teoria bakhtiniana, os gêneros do discurso são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos nos mais diversos campos da atividade humana, que

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos conteúdos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Bakhtin estabelece uma distinção entre gêneros primários e secundários que, mais tarde se desdobrará nas teorizações sobre gêneros e tipos textuais. Os gêneros secundários são definidos como complexos, uma vez que, no processo de sua produção, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Estes são definidos como enunciados reais, produzidos em situações imediatas de interação como, por exemplo, uma conversa cotidiana, uma carta. Os gêneros complexos são predominantemente escritos e surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado. Como exemplo, Bakhtin aponta o drama, o romance, que integra o diálogo, a carta, dentre outros.

A partir de Bakhtin, cresceu o interesse de linguistas pelos gêneros textuais. Meurer *et. al.* (2005) publicaram um volume em que as diversas abordagens foram classificadas em três grupos: i) abordagens sócio-semióticas, incluindo concepções de Ruqayia Hasan, da perspectiva teológica de J. R. Martin, da linguística crítica de R. Fowler, da perspectiva discursivo-semiótica de G. Kress e da análise crítica de Fairclough; ii) abordagens sócio-retóricas, apresentando a proposta sócio retórica de J. M. Swales e a concepção de gênero como ação social, de C. R. Miller e C. Bazerman; iii) abordagens sócio-discursivas, abrangendo os gêneros na perspectiva dialógica de Bakhtin, a noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam, a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart e o gênero como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. Apesar da diversidade de perspectivas, há um relativo consenso quanto à relativa estabilidade como uma propriedade da noção de gênero. Outro ponto pacífico refere-se ao fato de que os gêneros são agrupados em domínios discursivos. É verdade que a noção de

domínio propriamente dita não é consensual. O que interessa é considerar que há a busca por um princípio de agrupamento dos gêneros.

Os tipos textuais, embora constituam outro ponto controverso no quadro teórico dos estudos do texto, são conceitos cuja factualidade também não tem sido discutida. Isso não significa que seu estatuto teórico seja isento de orientações divergentes. Marcuschi (2008, p. 154, 155) define os tipos como

[...] uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. [...] Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Para o autor, todo e qualquer texto deve ser situado em relação a três conceitos interdependentes: a noção de *domínio discursivo*, de *gêneros textuais* e de *tipos textuais*. Marcuschi (2002, p. 222-224) define esses conceitos da seguinte maneira:

- i) Usamos a expressão *tipos textuais* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). E, geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.
- ii) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.
- iii) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso*

etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais poderemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Dessa forma, conclui-se que

[...] a definição dada aos termos aqui utilizados é muito mais operacional do que formal. Assim, para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas como norteadoras*; para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, p. 24-5)

Para tornar mais visível as diferenças entre gêneros e tipos textuais, o autor propõe o seguinte quadro sinóptico (p. 23):

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designação teórica dos tipos: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio ²⁹ , horóscopo,

²⁹ Diferentemente do autor, consideramos a *reunião do condomínio* como uma atividade humana e não como um gênero textual. Dessa atividade podem decorrer vários gêneros como: ofícios, solicitações, planilhas de despesa e receitas, comunicados etc.

	receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso ³⁰ , outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
--	---

Marcuschi adverte ainda que a expressão *tipo textual* (ou *tipologia textual*), muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada por não designar um tipo, e sim um *gênero textual*.

Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma *carta pessoal* que você escreve para sua mãe é um *gênero textual*, assim como um *editorial*, *horóscopo*, *receita médica* [...]. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variando (heterogêneo). (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Para Adam (1992), as sequências ou tipos textuais são concebidos como protótipos e como formas que se adaptam ao conteúdo da interação e do gênero, dando origem ao que ele denomina pragmática textual. Inicialmente, estabelece uma distinção entre as dimensões discursiva e textual. Para ele, a dimensão discursiva concentraria os fenômenos de natureza social (discurso, interação social e gênero), não passíveis de análises linguísticas *strictu sensu*. Em suas palavras, “a linguística textual toma por objetivo a observação de regularidades, uma vez que não tem os meios (teóricos) de colocar-se em relação direta com os parâmetros do ato material da enunciação-produção do discurso e da interação social” (ADAM, 1987, p. 55, *apud* BONINI, 2005, p. 214). Isso não pode, evidentemente, ser interpretado como uma autonomia dos componentes linguísticos em relação ao discurso.

Retomando a distinção entre gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin, o autor propõe uma reformulação que consiste na redefinição dessas categorias de gêneros. Os primários passam a ser vistos como tipos nucleares, mais fixos e responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários. Dessa forma, os gêneros primários são

³⁰ À designação *instruções de uso* preferimos *manual de instruções*, pois as instruções de uso podem figurar em vários gêneros como contrato de seguro (de vida, acidentes pessoais, de automóvel etc.), contrato de cartão de crédito, contrato de aluguel, receitas culinárias, bulas etc.

compreendidos como sequências textuais (compostos por proposições relativamente estáveis) que atravessam os gêneros secundários.

A estabilidade das sequências é decorrente de estruturas prototípicas – ou tipos textuais. Diferentemente de Marcuschi, Adam classifica as sequências da seguinte maneira: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Para o autor, os gêneros são distribuídos em categorias pelos traços que compartilham com as sequências. Neste ponto, assume posição semelhante à de Marcuschi ao postular que o predomínio das sequências funcionaria como um princípio de classificação dos gêneros. Assim, o romance, o conto, a notícia, dentre outros, seriam classificados como narrativos por apresentarem a narração como sequência predominante.

Dentre os problemas que podem decorrer do uso de tal critério para a classificação de gêneros está o fato de haver sequências que dificilmente são predominantes na composição dos diversos gêneros, como a descritiva, a injuntiva, a expositiva, a argumentativa e a dialogal, o que leva à conclusão de que os gêneros seriam, em sua maior parte, narrativos, já que essa sequência seria a única com possibilidades de subjugar as demais. Um conto, um romance, uma crônica, uma notícia, por exemplo, pode qualquer uma das sequências, ou várias delas ao mesmo tempo, e mesmo assim continuariam a ser classificados como textos narrativos.

Discutir essas questões se torna ainda mais relevante quando se pensa nos impactos que elas podem causar no ensino de língua/linguagem. As análises de Rojo (2005, 2008) sobre as implicações da transformação do gênero em objeto de estudo levaram-na a formular as seguintes questões: i) que articulações e apreciações de valor têm sido construídas em torno do conceito de gênero de discurso/texto, quando proposto como objeto de ensino de língua?; ii) do ponto de vista teórico, embora as diferentes teorias sejam igualmente válidas, será totalmente indiferente trabalhar a partir das teorias de gênero de texto/discurso? Se a resposta for negativa, quais as diferenças? Que objetos diversos se constituem aí?

Um olhar apressado sobre essas questões pode dar a falsa impressão de que elas não trazem maiores implicações para o ensino. No entanto, o que se pode verificar é que subjacente a esses questionamentos encontra-se uma distinção entre texto e discurso, conceitos que, longe de estarem resolvidos no campo teórico, já se tornaram objetos de ensino. Por conta dessa flutuação teórica, é evidente que essas noções serão objetos de

muitas controvérsias que, inevitavelmente, vão desembocar em discussões sobre o ensino de língua.

Rojo (2005) considera pertinente uma distinção entre teorias de gêneros do discurso e teorias de gêneros de textos. Para ela, a abordagem discursiva privilegia o estudo das condições de produção de textos em seus aspectos sócio-históricos, e a abordagem textual centra-se na descrição da materialidade do texto. O perigo que pode advir da falta de compreensão da distinção proposta é que, sob a premissa de se estar trabalhando com os gêneros, sejam feitas exclusivamente análises dos aspectos gramaticais que constituem o texto. Para evitar que tal equívoco se estabeleça, a autora cita e defende uma ordem metodológica proposta por Bakhtin (2004) para o estudo da língua³¹:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, i. é, as *categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal* (leiam-se gêneros);
- 3) A partir daí, exame das formas da língua em sua interpretação linguística habitual.

A proposta da autora apresenta alguns problemas teórico-metodológicos que merecem ser ressaltados. O primeiro refere-se ao estudo das “formas de interação verbal nas condições concretas em que se realizam”. Sabe-se que, no processo de didatização dos gêneros, os estudantes são confrontados com textos completamente deslocados de suas reais situações de interlocução. Pior: eles não são sequer os leitores previstos para muitos dos gêneros com que se defrontam. O segundo problema refere-se à proposta de articulação entre atos de fala, gêneros e ideologia. A autora fala desses termos como se eles desfrutassem de um consenso teórico. Mesmo que tal consenso existisse, não se pode pressupor que sua transposição didática ocorreria diretamente. O terceiro problema diz respeito ao que a autora chamou de “exame das formas linguísticas em sua interpretação

³¹ Transcrito de Rojo, 2005, p. 198. Ênfase da autora.

linguística habitual”. Mais uma vez, ela parte de uma pressuposição de consenso que, definitivamente não existe.

Embora outros fatores possam ser considerados, atribuímos esses equívocos ao fato de a autora reproduzir uma orientação metodológica proposta por Bakhtin no ano de 1929, num contexto em que não havia uma preocupação direta com o ensino e, principalmente, num momento em que as ciências da linguagem não haviam diversificado, tal qual se verifica nos dias atuais, seus objetos de estudo e, conseqüentemente, seus pressupostos teórico-metodológicos – ou vice-versa. O que Bakhtin chamava de “interpretação linguística habitual” é o mesmo que chamamos hoje? É evidente que não. Deve-se ter em mente que o propósito de Bakhtin era levar a termo uma filosofia marxista da linguagem cuja base seria a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica. Isso não quer dizer que suas ideias não possam ser utilizadas na elaboração de planos e metodologias de ensino. No entanto, entendemos que, diante da especificidade dos objetivos da educação e do ensino de língua/linguagem nesse processo, toda apropriação de conceitos deve ser ressignificada.

Como se pôde verificar, os termos texto e discurso são concebidos de maneira distinta, e até divergente, nas ciências da linguagem. Maingueneau (2008) apresenta, em linguagem matemática, o modo como a relação texto-discurso tem sido concebida: discurso = texto + contexto. Ele argumenta que a noção de discurso é particularizada por uma ambigüidade lidada à oposição contável vs não-contável: “No singular, entende por ‘discurso’ a atividade enunciativa em geral (‘o domínio do discurso’, ‘a análise do discurso’...); no plural (‘todo discurso é particular’, ‘os discursos se inscrevem em contextos’...) ‘discurso’ designa cada acontecimento de fala, cada enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 138). Num balanço sobre as problemáticas linguísticas que evocam essa noção, o autor distingue três planos de emprego, que correspondem a campos distintos de estudos da atividade verbal³²:

- i) Num primeiro plano, o discurso está ao lado da enunciação; [...] trata-se [...] de se opor a uma linguística pura do sistema. É nessa corrente que se situariam certas

³² Maingueneau, *op. cit.*, p. 138, 139.

correntes da linguística cognitiva atual. Aqui os dados verbais considerados não ultrapassam muito os limites da frase.

- ii) Num segundo plano, o discurso é marcado pelas correntes pragmáticas, que são, sobretudo, ligadas a pesquisas que versam principalmente sobre fragmentos de interações conversacionais, sejam eles fabricados pelo pesquisador ou autênticos.
- iii) Num terceiro plano, abordamos aquilo que, parafraseando Foucault, poderíamos chamar de “a ordem do discurso”, que ultrapassa a linguística estrita. Dessa vez, abordam-se realidades sócio-históricas, conjunto de textos relevantes de gêneros relacionados a espaços institucionais. Este é o domínio privilegiado da análise do discurso. [...]

Nosso objetivo nesta seção não é esgotar nenhuma das discussões apresentadas. Sabemos que estamos diante de construtos teóricos complexos cujo tratamento demanda tanto mais cuidado, principalmente quando consideramos as diversas perspectivas de abordagem dos objetos submetidos à apreciação. No entanto, interessa-nos levantar o seguinte problema: se os estudos desses objetos – texto e discurso – são marcados pela divergência no campo teórico, se as metodologias de análise e descrição são igualmente caracterizadas pela dissensão, o que nos faz acreditar que esses objetos já estão prontos para uma transposição didática? Ou seja, esses objetos estão realmente em condições teórico-metodológicas de se tornarem objetos centrais do ensino de língua/linguagem?

3.3 RELEVÂNCIA SOCIAL DA LINGUÍSTICA

As claudicações e limitações do discurso científico da Linguística, brevemente apontados nas seções precedentes, asseveram a tese de Santos (1989) segundo a qual o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação ao discurso do senso comum se reproduzem também no interior da comunidade científica na medida em que a especialização torna impossível a abordagem de qualquer fenômeno em sua complexidade.

Focalizando especificamente o ensino de Língua Portuguesa como objeto de estudo científico, temos forçosamente de pensar sobre o modelo de ciência que está na base do discurso científico da Linguística, área que agrupa as diversas disciplinas que hoje fornecem objetos de estudo de língua.

O estatuto de disciplina científica alcançado pela Linguística, a partir do século XIX, com os estudos comparatistas coincidiu com a inserção da nova disciplina no paradigma científico dominante. O estruturalismo saussuriano, conquanto recuperasse e reformulasse temas que há muito preocupavam os filósofos da linguagem, não só teve como tarefa precípua o alinhamento da Linguística com o modelo científico vigente como também estabeleceu, juntamente com o estruturalismo americano e o gerativismo, algumas das principais bases teórico-metodológicas da nova ciência.

A racionalidade da ciência moderna constitui um modelo global e ao mesmo tempo totalitário. Por meio de seus princípios metodológicos, nega a legitimidade de qualquer conhecimento que não seja construído segundo seus ditames. Dessa forma, estabelece fronteiras que o separa de outras formas de conhecimento potencialmente perturbadoras: o senso comum e os estudos humanísticos (em que se situam os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários e teológicos) (SANTOS, 1989). Os princípios teórico-metodológicos do modelo são os seguintes:

- i. O conhecimento científico avança pela observação descomprometida e livre, sistemática e tanto quanto possível rigorosa dos fenômenos naturais. Esse princípio opera por meio da exclusão da subjetividade;
- ii. Conhecer significa quantificar; o rigor científico afere-se pelo rigor das medições e o que não é quantificável é cientificamente irrelevante.
- iii. O método científico assenta-se na redução da complexidade. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.
- iv. Distingue condições iniciais e leis da natureza. As condições iniciais constituem o reino da complicação, do acidente e onde é necessário selecionar as que estabelecem as condições relevantes dos fatos a observar; as leis da natureza formam o reino da simplicidade e da regularidade, onde é possível observar e medir com rigor.

- v. Dá origem a um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observáveis, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. Esse conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de que o passado se repete no futuro. Daí a ciência moderna ser chamada também de mecanicista ou determinista.

Essas bases tiveram suas primeiras formulações no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano e se condensaram no positivismo oitocentista. Considerando que, segundo este, só há duas formas de conhecimento – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – conclui-se que as ciências sociais, gestadas sob a égide do positivismo e onde deveria se situar a Linguística, nasceram para seguir o modelo de racionalidade delineado acima.

Situar a Linguística entre as ciências sociais representa tomar partido diante de questões polêmicas. A primeira delas é que essa não é uma posição que goza de consenso entre os linguistas. Saussure, por exemplo, considerou a língua com um fato social, mas seus pressupostos metodológicos estavam fundados no modelo positivista. Suas famigeradas dicotomias (língua X fala, sincronia X diacronia, sintagma X paradigma, significante X significado) operavam com base na distinção entre as condições iniciais (complexidade) e as leis da natureza (simplicidade).

Por outro lado, Chomsky classifica a Linguística como uma ciência biológica e lançou mão da lógica e da matemática para desenvolver seus modelos de explicação e descrição da Gramática Universal, seu objeto de estudo.

Notadamente, a Linguística experimentou um grande desenvolvimento nas últimas décadas, que deu origem a um conjunto de subdisciplinas em seu interior. Inicialmente concentrada nos níveis fonético/fonológico, morfológico e sintático, o chamado núcleo duro, a Linguística estendeu seus interesses para os campos do texto, do discurso, incorporando disciplinas como a Análise de discurso, a Pragmática, a Sociolinguística, a Psicolinguística, dentre outras. Mas, como ficou a questão de sua classificação? Eis outro aspecto da polêmica. Categoricamente, pode-se afirmar que a Linguística, não rompeu com o paradigma científico moderno, o que gera muitas contradições teórico-metodológicas e um limitado alcance social de seus construtos. Isso acontece porque

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhe permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2008, p. 36).

A linguagem é constitutiva dos sujeitos e da sociedade, além de se constituir na complexa rede de relações que os sujeitos mantêm entre si nas diversas esferas da sociedade. Se tal é condição da linguagem, seu alçamento à condição de objeto de estudo jamais poderá prescindir de bases epistemológicas e princípios teórico-metodológicos que possibilitem uma abordagem que não reduza sua complexidade, tratando-a apenas através de níveis cientificamente construídos, com o fim de descrever suas regularidades.

No entanto, o que se verifica na prática científica da linguística é uma excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico que, além de reduzir a complexidade dos fenômenos a um quadro delimitado e devidamente controlado de relações sistematizadas, faz do linguista um ignorante especializado com profundas consequências sociais. Santos (2008, p. 74, 75) observa que os efeitos dessa disciplinarização são mais visíveis no domínio das ciências aplicadas:

As tecnologias preocupam-se hoje com seu impacto destrutivo nos ecossistemas; a medicina verifica que a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral; a farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos, e procura uma nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos; o direito, eu reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; a economia, que legitimara o reducionismo quantitativo e tecnocrático com o pretendido êxito das previsões econômicas, é forçado a reconhecer, perante a pobreza dos resultados, que a qualidade humana e sociológica dos agentes e processos econômicos entra pela janela depois de ter sido expulsa pela porta [...]

Nesse contexto, como fica a Linguística? Conforme mostrado nas seções anteriores, vimos que suas contribuições consistem em proposições formuladas no interior

de disciplinas que reduzem a complexidade dos fenômenos e não dialogam com outras que se propõem a estudar outras facetas do mesmo objeto.

No Brasil, são poucos os trabalhos que se dedicam a reflexões sobre a relação entre a Linguística e a sociedade. Esse debruçar-se da ciência sobre si mesma, sobre os impactos sociológicos e ambientais de sua atividade é o que Santos (1989) chama de reflexividade. Rajagopalan (2003) defende uma linguística crítica, ou seja, voltada para questões práticas. Isso não significa, segundo ele, que se deva fazer uma simples aplicação das teorias linguísticas para fins práticos, mas ter em mente que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições de vida no dia-a-dia. E adverte: “para isso é necessário nos lembrar, com frequência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão³³”. O autor reconhece que vários objetos circunscritos no âmbito da linguagem ou que a afetam diretamente têm sido negligenciados pela Linguística, como a globalização e suas consequências no que diz respeito ao contato entre línguas e as novas formas de linguagem e de comunicação que estão surgindo em resposta ao crescimento vertiginoso da informática e da comunicação via satélite. Segundo esse autor (2003, p. 12),

O que precisa ser repensado urgentemente é a tendência que se observa em alguns setores da nossa disciplina de se fechar, de se recolher dentro de si, pouco se preocupando com o que se passa no mundo lá de fora – enquanto as grandes questões envolvendo a linguagem que assolam o mundo de hoje ficam a cargo de especialistas de outras áreas como a filosofia, a sociologia, a psicologia etc. Qualquer disciplina que se dá ao luxo de permanecer restrita a uma torre de marfim corre o perigo de perder todo vínculo com os anseios da sociedade [...]

Como dissemos, o paradigma científico moderno desconsidera qualquer conhecimento que não seja construído de acordo com seus métodos. Dessa forma estabelece uma dicotomia entre ciência e senso comum. É possível que haja, por parte do chamado senso comum, certa reverência ao discurso das ciências biológicas e naturais, ou seja, grande parte da sociedade admite sua ignorância e aceita como verdade absoluta muitas de suas explicações. Inversamente, no que se refere ao uso da linguagem, o discurso científico não conseguiu o mesmo resultado com o senso comum, representado pela tradição gramatical. Oliveira (2007, p. 88,89) atribui essa situação a fatores ideológicos:

³³ RAJAGOPALAN, *op. cit.*, p. 12

[...] a gramática é um instrumento de poder muito melhor, muito mais bem sucedido. Permite controlar mais, classificar mais, excluir mais. Pode ser centralmente administrada pelo Estado, que, através dela, tem instrumentos para controlar a língua escrita e através dela, indiretamente, a língua falada pela população. O Estado pode fixar a ortografia e inclusive quais categorias podem ser usadas para falar sobre a língua, como no caso da NGB, a nomenclatura gramatical brasileira. Favorece o poder e é por ele favorecida.

Contudo, se atribuirmos a condição marginal do discurso científico unicamente a fatores ideológicos, seremos tentados a desconsiderar possíveis equívocos no discurso da Linguística que podem estar impedindo que ela se configure como uma alternativa mais qualificada para dar à sociedade explicações sobre aspectos relativos à linguagem. Além disso, um exemplo de que a questão não se resume a fatores ideológicos é que o discurso concernente à variação linguística foi absorvido pelo Estado através de uma de suas mais importantes instituições ideológicas, a escola:

[...] do ponto de vista da abordagem gramatical descritiva, podemos considerar que em nosso país convive uma enorme variedade linguística, determinada por regiões, idades, lugares sociais, entre outros. Assim, as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva, cederiam espaço às noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa. É papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno acesso à norma padrão [...] (BRASIL, 2002, p. 82)

Portanto, entendo que essa distância entre a Linguística e a sociedade se deve ao fato de, além de adotar uma postura autoritária, característica da racionalidade moderna, ela ter-se equivocado em dois pontos fundamentais: o político e o epistemológico. O equívoco político nasce da acintosa negação do discurso tradicional sobre a linguagem e do desconhecimento acerca de como esse discurso possibilitou a construção das ideias que a sociedade em geral tem sobre a língua. Os aspectos mais problemáticos desse equívoco concentram-se em torno das noções de norma e gramática.

Na perspectiva antropológica, a sociedade é organizada segundo princípios ou regras que enquadram e condicionam o comportamento individual. O princípio de base é o da regulação social, que impõe normas sociais ou esquemas de comportamento. De acordo

com Aléong (2001), quando se trata de explicar as regularidades do comportamento linguístico em sociedade, pode-se partir dos seguintes pontos:

- i. A organização social de toda sociedade funciona com o auxílio de instituições que estão no princípio da estrutura social. Pensamos particularmente nas formas de enquadramento que são a família, a escola, a divisão do trabalho, entre outras.
- ii. A vida social é constituída de interação constante entre os indivíduos. Ora, a identidade do indivíduo compreende ao mesmo tempo sua pessoa própria e uma identidade social conforme seu pertencimento a camadas ou, antes, a grupos sociais definidos segundo critérios tais como profissão, origem étnica, raça, religião, sexo etc. o fato de pertencer a um grupo ou de possuir certas características distintivas confere ao indivíduo um *status*, isto é, uma categoria ou uma posição numa estrutura hierárquica. [...]
- iii. Se a consciência ou a percepção de si, dos outros e da situação é um elemento essencial no funcionamento do humano, não se deve esquecer que o estado dessa consciência, em particular sua veracidade, é largamente condicionada pela situação objetiva na qual se encontram os indivíduos.

Disso conclui-se que, na sociedade, as normas sociais ou regras do comportamento são variadas e relativas. Variadas porque os grupos sociais são variados, e relativos porque os juízos de valor só têm significação em relação ao grupo ou ao conjunto de referência no qual se situam os indivíduos.

A língua, como uma norma social e como indicadora da identidade social do indivíduo, está sujeita a uma série de coerções impostas pela situação de interação. Deixando de respeitar as normas linguísticas, marcamos-nos negativamente, não nos comportamos da maneira esperada. As consequências para aqueles que não respeitam as normas são a desvalorização e até mesmo a exclusão por parte do grupo. É exatamente neste ponto que se concentram as críticas da Linguística à noção de norma padrão.

Adotando uma postura reputada como antinormativa e baseando-se no pressuposto de que, do ponto de vista estritamente linguístico, todas as variedades linguísticas são legítimas, princípio que desconsidera o caráter social da língua, a sociolinguística estabeleceu que não existe “erro” no uso da linguagem. Todavia,

contradizendo esse princípio, propôs o par classificatório adequado/inadequado que, a pretexto de combater o preconceito linguístico, funciona, de fato, como eufemismo para o certo e o errado. Afinal, o que é o adequado senão o certo em determinadas situações? E o inadequado, senão o errado em determinadas situações? Se a tradição se equivocou ao confundir a língua com a norma padrão, a Linguística equivocou-se ao desvincular a língua da estrutura social, nos termos propostos por Aléong. A língua do ponto de vista estritamente linguístico, ou científico, não existe, a não ser na abstração dos linguistas.

Não obstante a adoção da dicotomia proposta pelos linguistas por parte do discurso pedagógico vigente, na prática, o que se verifica são muitas controvérsias. As atividades reproduzidas abaixo são bastante ilustrativas³⁴.

Complete com o pronome demonstrativo adequado. Se necessário contraia o pronome com preposições

- _____ ano que estamos, você ganhará um prêmio.
- _____ viagem está sendo incrível!
- _____ exercícios para casa estavam difíceis? — perguntou o professor aos alunos.
- Nada se assemelha _____ macarronada que minha avó fazia quando eu era pequeno

É importante salientar que o livro de onde a questão acima foi retirada é aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático para ser adotado no Ensino Médio. No entanto, o conceito de adequação adotada por ele restringe-se à norma padrão. As frases deveriam ser respondidas com os pronomes *neste*, *esta*, *aqueles* e *aquela*, respectivamente. No entanto, os autores não mencionam, em nenhum espaço da seção, que há outra variedade do português que não faz a distinção entre *este/esse* e *esta/essa*.

Depois, o livro apresenta a seguinte questão:

Leia a tira a seguir, de Bill Watterson:



³⁴ As questões foram extraídas de Cereja e Magalhães, 2003, p. 304, 305.

Discuta com seus colegas se os pronomes *isso* do primeiro quadrinho e *isto* do último foram empregados adequadamente, de acordo com a variedade padrão.

Note-se que, mesmo a situação não exigindo o uso de uma linguagem formal, os autores do livro didático solicitam que os itens lexicais em questão sejam analisados segundo a variedade padrão. Dessa forma, entende-se que o conceito de adequação tem na variedade padrão a matriz para a definição do que é adequado.

Contrariamente ao projeto da GT, a Linguística sempre se autodenominou uma ciência descritiva. Contudo, a perspectiva tradicional não é absolutamente normativa, segundo uma generalização muito frequente nos dias atuais, mas é composta de várias unidades descritivas e explicativas como, por exemplo, a caracterização das classes gramaticais, a estrutura mórfica das palavras, a estrutura sintática, dentre outras. Os aspectos normativos estão, em quase sua totalidade, concentrados no estudo da ortoepia ou prosódia, que determinam os caracteres fônicos considerados corretos; da ortografia, que determina a escrita considerada correta; os sinais de pontuação, que são, na verdade, mais funcionais que normativos, uma vez que contribuem para o estabelecimento e o cálculo do sentido. Outros aspectos normativos são encontrados no estudo dos homônimos e dos parônimos, além de aparecerem, geralmente, em seções denominadas “empregos de algumas classes gramaticais. Diante disso, pode-se questionar os fundamentos teóricos do que lá está posto, mas negar que a descrição da língua constitui uma das tarefas da GT, jamais.

Como explicar, então, todo o combate que a Linguística empreende contra a tradição gramatical? O ponto nevrálgico da questão reside na concepção de língua adotada pela GT. Por uma série de fatores – sociais, políticos, culturais, ideológicos –, a variedade da língua eleita como padrão, a despeito das outras variedades, foi confundida com a língua, negando, inclusive, a própria heterogeneidade da sociedade e a diversidade das interações sociais nas quais diferentes variedades linguísticas são mobilizadas pelos sujeitos. A identificação do padrão com a língua ocasionou uma série de consequências, dentre as quais as mais graves são o preconceito e a exclusão social.

Diante desse quadro, o mínimo que se poderia esperar de uma ciência da língua é que tais equívocos fossem atacados. Partindo do pressuposto de que o modelo linguístico defendido nas gramáticas não passa de uma abstração idealizada e, portanto, irrealizável, a

Sociolinguística postulou uma distinção triádica entre *norma padrão*, *norma culta* e *normas populares*, estas últimas, sim, correspondendo aos usos que os falantes efetivamente fazem da língua. Do ponto de vista teórico, a distinção aparentemente resolve alguns entraves:

- i. possibilita a definição de um objeto de estudo real, em contraposição à abstração idealizada do padrão;
- ii. permite o estudo de um número maior de variedades da língua, uma vez que não faz uma abordagem normativa;
- iii. por considerar a língua como um sistema heterogêneo, propõe o abandono de classificações do tipo “certo/errado” no que se refere ao uso da língua;

mas, na verdade, cria outros problemas, teóricos e práticos, talvez ainda mais graves.

O objetivo de uma distinção é colocar os elementos que a compõem em oposição. À medida que aceitamos a oposição entre a norma padrão (idealizada) e a norma culta (real), somos coagidos a também aceitar a oposição entre norma culta (relativa a falantes cultos) e normas populares (relativas a falantes incultos). Faraco (2008, p. 56, 57) tenta situar o alcance do adjetivo “culto”:

[...] não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culto*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

Por outro lado, é interessante lembrar que essa designação foi criada pelos próprios falantes dessa norma, o que deixa transparecer aspectos da escala axiológica com que interpretam o mundo. Seu posicionamento privilegiado na estrutura econômica e social os leva a se representar como mais cultos [...]

Mesmo reconhecendo a impertinência do qualificativo “culto”, Faraco insiste em seu uso, apontando duas razões: primeiro porque o termo está relacionado à cultura da escrita, como se esta fosse homogênea; em seguida, alega que os próprios falantes da norma se autodenominaram cultos. Se esse critério for considerado legítimo, significa que a linguística negligenciou seu objetivo de combater o preconceito e incorreu no mesmo erro

da abordagem tradicional, classificando as normas de acordo com a hierarquia social, atribuindo aos segmentos do topo uma designação mais prestigiada socialmente³⁵. Por outro lado, podemos nos questionar sobre o critério utilizado pela Sociolinguística para atribuir a designação “normas populares” aos usos linguísticos de determinados segmentos da sociedade. Foram os próprios falantes que assim identificaram sua forma de utilizar a linguagem? A rigor, a designação *norma padrão* é semanticamente neutra, uma vez que o seu oposto – não-padrão – não implica, necessariamente, um juízo de valor.

Na verdade, a designação *língua padrão* não se refere à língua, mas a uma forma de comportamento social, como tantos outros, que têm seus contextos sociais de realização. De acordo com Corbeil (2001, p. 182), “a regulação linguística só diz respeito, evidentemente, a este sentido da palavra língua, a língua enquanto comportamento”. O que os defensores da tradição ainda não conseguiram aceitar é a que a existência da língua padrão é a prova da existência da variação, ou seja, só existe padrão porque existe variação. Dessa forma incorrem num purismo que nega a plasticidade e o dinamismo que caracteriza qualquer língua. Se a língua não fosse heterogênea, todos falariam da mesma maneira, independentemente da situação, e isso tornaria desnecessária a regulamentação linguística. É justamente essa reflexão que a Linguística deveria propor ao senso comum. Contudo, ao considerar a norma padrão como idealizada e abstrata e estabelecer como normas reais a culta e as populares, a Linguística confinou a norma padrão numa espécie de limbo. Agindo assim, assumiu uma postura autoritária, marca da racionalidade moderna, e fechou as possibilidades de diálogo com a sociedade.

Parte do empreendimento científico consiste no refinamento e na reformulação de muitos conceitos e categorias em diversos níveis da GT. Contudo, não é exagerado dizer que esse projeto ainda não produziu resultados consistentes o suficiente para constituir uma alternativa à GT, seja no âmbito social, seja no educacional. Não é à toa que uma crítica muito comum que se faz à Linguística é a de que ela desqualificou o ensino tradicional de gramática, mas não apresentou nenhuma alternativa para substituí-lo.

Assim, é com desconfiança que recebo concepções como as defendidas por Possenti (2005, p. 17): “o objetivo da escola é ensinar o português padrão [...]. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”; e por Faraco (2007, p. 28): “os

³⁵ Muitos linguistas chegam, inclusive, a usar as expressões norma culta e norma de prestígio como sinônimas (Cf. LUCCHESI, 2002)

linguistas não só tem defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades cultas, como têm também desenvolvido uma compreensão mais refinada dos fenômenos das variedades cultas”. Essas duas posições são bastante representativas da confusão que envolve a distinção entre norma padrão e norma culta. O fato mais agravante, entretanto, é que eles falam do ensino dessas normas como se elas fossem produtos acabados, prontos para serem trabalhados em sala de aula. Faraco defende que “o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio das formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento³⁶”.

No entanto, em livro didático de sua autoria, portanto, espaço em que o autor poderia levar a termo suas ideias, Faraco dá uma demonstração pujante do quão longe está a Linguística de tornar seus pressupostos teóricos efetivamente relevantes para o ensino de língua. Se ele diz

Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística³⁷.

como explicar que no livro didático, onde ele poderia dar uma clara demonstração de como poderia ser implementada sua pedagogia da variação linguística como subproduto do letramento, o objeto de estudo seja a abstrata língua padrão:

Falando em tese, uma sociedade complexa como a nossa – composta por milhões de pessoas distribuídas por um vasto território e envolvidas numa miríade de atividades diferentes – precisa estimular **uma certa padronização linguística** para que a interlocução ampla e supra-regional possa se realizar sem maiores embaraços.

Uma sociedade complexa vive atravessada, portanto, por duas forças: a diversidade que lhe é própria tende a multiplicar indefinidamente a variação linguística. Por outro lado, para manter laços integradores, a sociedade precisa desenvolver meios de relativa padronização. Isto é: sem perder a dinâmica diversificadora, a sociedade precisa cultivar e difundir uma certa variedade – relativamente isenta de marcas muito restritas do ponto de vista social e regional – para ser **usada nos meios de comunicação social, no funcionamento do Estado, no ensino** (FARACO, 2003, p. 165) (Grifos do autor)

³⁶ FARACO, *op. cit.*, p. 31

³⁷ FARACO, *op. cit.*, p. 75

Ao reconhecer a legitimidade da língua padrão como objeto de ensino, apesar de sua “artificialidade”, o que os linguistas parecem demonstrar – e isso é o que eles precisam admitir – é um compromisso com um paradigma científico cujo objeto deve ser mantido em seu estado natural. Tal objeto é a norma culta, que constitui a variedade privilegiada nas descrições linguísticas. Há todo um esforço para manter esse objeto em seu estado puro. Uma prova disso é que a norma culta nunca é vista pelos linguistas como fonte potencial de preconceito linguístico tal qual a norma padrão. Dessa forma, exime-se do compromisso político de tentar estabelecer um diálogo com a sociedade a respeito da língua.

A explicação dada por Faraco acerca da padronização linguística é marcada por uma neutralidade que contrasta com o tom crítico apresentado em outro trabalho: “[...] temos de lutar contra o projeto histórico de segmentos da elite de homogeneizar/uniformizar nossos modos de falar. O desejo de construir uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a renegar as características linguísticas do país” (FARACO, 2007, p. 47).

É interessante observar que, mesmo quando o discurso pedagógico oficial – o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) define o domínio da norma culta como uma das competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio – utiliza a designação proposta pelos linguistas, é acusado de equivocados:

[...] há na definição dessa grande competência dois equívocos. O primeiro é não distinguir a norma culta da norma-padrão (o que leva os documentos do exame a falarem em norma culta e as questões a examinarem, de fato, o domínio da norma-padrão). Segundo, tomar a norma como um fenômeno em si, isolado das práticas sociais de fala e escrita em que ela faz sentido e, por consequência, sobrepondo-se a elas³⁸.

Ou seja, o autor critica a ausência de uma distinção que ele próprio não faz em seu livro didático.

A problematização dos linguistas em torno da noção de norma obrigou a uma redefinição de outro conceito que lhe dá sustentação: o de gramática. Aqui é importante citar o pensamento de Padley (2001, p. 55), segundo o qual

³⁸ FARACO, *op. cit.*, p. 46

A noção de norma [...] tem um duplo aspecto. Além do uso falado ou escrito recomendado, trata-se de uma norma teórica, do modelo de descrição que impera num dado momento, norma que, em ampla medida, determina os elementos da língua que se escolherá pôr em relevo ou mesmo inventar.

Seguindo essa reflexão, a norma teórica imposta pela Linguística abandona a concepção tradicional de gramática como *a arte de falar e escrever corretamente* e redefine-a como conjunto de regras intrínsecas ao sistema, responsáveis pelo funcionamento da língua. Essas regras foram classificadas por Possenti (2005) em três conjuntos: o das regras que devem ser seguidas (identificado com a gramática normativa), o das regras que são seguidas (identificado com a gramática descritiva) e o das regras que o falante da língua domina (identificado com a gramática internalizada).

O principal problema dessa classificação é decorrente da concepção de ciência que a fundamenta. Ela encerra os conjuntos de regras em blocos estanques, o que nos leva a pressupor que uma gramática normativa ou internalizada não são passíveis de estudos descritivos e que um estudo descritivo não possa ser usado com fins normativos. É também fundamentada nessa concepção tripartite de regras que se estabelece a suposta oposição entre os pares dicotômicos certo/errado e adequado/inadequado, este apontado pelos linguistas como mais apropriado para classificar as diferentes formas de utilização da linguagem.

A proposta de substituição apresenta a vantagem de destituir a norma padrão de sua posição de única autoridade em matéria de correção linguística. O que os linguistas não discutem é que o novo par classificatório é tão normativo quanto seu antecessor. A única diferença é que o parâmetro migrou da língua *standart* para a situação comunicativa, já que toda situação determina a norma que deve ser empregada. Por esses motivos, não é possível aceitar a classificação estanque proposta por Possenti que, inclusive, serve de base para sua proposta de ensino de gramática:

Nos momentos em que a escola toma a língua como assunto sobre o qual se fala, a reflexão sobre os valores sociais e situacionais das variantes linguísticas deveria, aliás, receber preferência sobre a análise da estrutura. Não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variação linguística, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais. Isto seria, de novo, levar para sala de aula questões artificiais, ignorando que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto com a variedade padrão, material de trabalho mais do que

suficiente. Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como *uma variedade entre outras* que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (POSSENTI, 2005, p. 85,86) (grifo do autor)

O método da aprendizagem pela exposição, pelo menos como etapa inicial do ensino de gramática encontra eco em outros linguistas. A proposta de Possenti parece tão simples de ser implementada que não se entende porque existe ainda tanta discussão em torno do ensino. O problema, no entanto, não é tão simples, como mostra Neves (2004, p. 17):

[...] é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina **gramática**, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grande curricular escolar, especialmente nos graus iniciais. É difícil, mesmo, avaliar os diversos tipos de gramática que a história do saber gramatical nos tem oferecido.

Partindo da nova norma teórica estabelecida pela Linguística, alguns autores investiram na elaboração de gramáticas que fornecessem descrições atualizadas da gramática da língua portuguesa e que, portanto, pudessem subsidiar uma nova prática de ensino desse objeto.

Em sua *Gramática de usos do português*, Neves (2000) tem como objetivo fazer uma descrição de itens da língua que entende como sendo a variedade que corresponde ao uso efetivo dos falantes. Em outro lugar, discutindo problemas relativos ao ensino de gramática, a autora postula que uma gramática de usos que tenha condições de ser operacionalizada na escola tem de assumir que

[...] tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita da língua, entre descrição e prescrição, tidas popularmente como óbices a um bom tratamento da gramática na escola, pelo contrário são ingredientes obrigatórios da consideração do tratamento escolar da linguagem, porque pertencem à essência das línguas naturais. A tensão entre certo e errado, popularmente eleita como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa, não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado. (NEVES, 2004, p. 18,19) (grifo meu)

No entanto, sua *Gramática de usos* elege como objeto de descrição apenas a norma empregada em textos escritos de literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática. Logo, a variação é excluída. Na prática, os textos funcionam apenas como pretextos para descrições estritamente linguísticas, já que os itens selecionados são estudados numa perspectiva imanentista. A divisão das unidades da *Gramática* comprova isso. Na primeira parte, estudam-se a estrutura e formação das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites. Na segunda, a referência situacional e textual: as palavras fóricas. Na terceira, a quantificação e a indefinição. Na última parte, a junção: as preposições, as conjunções coordenativas e as subordinadas adverbiais.

Outro aspecto que atesta o imanentismo da abordagem empreendida na *Gramática de usos* é que os itens, a despeito do objetivo de descrever seu funcionamento nos textos, são analisados em frases ou períodos. Nisso se assemelha metodologicamente à GT: as frases ou períodos que servem de unidade de análise também são extraídos de textos, com a diferença de que, na GT, o privilégio é dado ao texto literário. Vale lembrar que essa metodologia sempre recebeu severas críticas por parte dos linguistas.

Perini (1996) também elabora uma gramática descritiva do português com o objetivo de que ela seja “uma contribuição para a reformulação do ensino gramatical entre nós” (p. 16). Partindo da compreensão de que o padrão não é homogêneo, o autor define como objeto de sua descrição uma variedade padrão da língua portuguesa em sua modalidade escrita: a língua utilizada na composição de textos jornalísticos e técnicos, que, segundo o autor, “apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil” (p. 26). Tal como na *Gramática* de Neves, estamos novamente diante do pressuposto metodológico de redução da complexidade do objeto, numa flagrante adesão ao paradigma científico positivista.

A gramática está dividida em três partes: a sintaxe, a semântica e a lexicologia. Em todas elas, a abordagem imanentista. A metodologia consiste na análise de frases idealizadas, contrariando a informação de que o *corpus* seria constituído de textos jornalísticos e técnicos. No entanto, o dado mais alarmante, considerando o objetivo declarado de contribuir para a melhoria do ensino, é a adoção de uma nomenclatura excessivamente técnica utilizada nas demonstrações. Não que a nomenclatura seja um problema em si mesmo. O fato é que ela, e por extensão toda a gramática, não está comprometida com o estabelecimento de relações entre o interior e o exterior da língua,

mas com a preservação da coerência formal dos itens analisados. A proposta de classificação das palavras apresentada obedece ao mesmo critério. Em suma, trata-se de uma obra com compromissos estritamente acadêmicos.

Vilela e Koch (2001) produziram uma gramática da língua portuguesa que se divide em três partes: gramática da palavra, gramática da frase e gramática do texto/discurso. Nas duas primeiras unidades, descreve-se a língua numa perspectiva metodológica muito semelhante à da tradição gramatical, embora os pressupostos teóricos pertençam, em muitos aspectos, à nova norma teórica. Quanto à terceira parte, não se pode dizer que se trata, de fato, de uma gramática do texto/discurso. Na primeira seção deste capítulo, mostrei como essas são noções bastante discutidas e discutíveis em diversos campos teóricos.

Os autores tentam dar conta dessa complexidade apresentando diversos momentos de diversas teorias e disciplinas que têm o texto/discurso como objetos de estudo, mas não chegam a construir efetivamente uma gramática. Como articular a pragmática conversacional de Grice com a Análise de discurso francesa? Como se relacionam as estratégias cognitivas e interacionais com os mecanismos de coesão textual? Esses mecanismos são os mesmos nos textos orais e escritos? Como integrar nesse modelo a questão da diversidade linguística? Todas as unidades constituem blocos isolados, reafirmando a filiação de mais essa obra ao paradigma científico moderno. O texto não é visto como uma atividade linguageira que se processa entre sujeitos sócio-historicamente situados e atravessados por relações de verdade e poder, mas como unidade linguística cuja finalidade essencial é servir de objeto para o estudo do funcionamento de elementos da língua.

Retomando a dicotomia saussuriana, pode-se afirmar que até mesmo o texto é estudado na perspectiva da *langue*. A *parole*, uso que o falante faz da língua, continua excluída até mesmo das gramáticas produzidas pelos linguistas. Essa situação evoca a antinomia real/abstrato que os linguistas usam para diferenciar norma padrão de norma culta e normas populares. A norma padrão sempre foi acusada por seu caráter idealizado e sua abstração diante da realidade característica das demais normas. Contudo, mesmo quando parte dos usos que o falante efetivamente faz da língua, em seus trabalhos, o que os linguistas fazem, na verdade, é transformar seu dito objeto real em abstrato, configurando o

que Bakhtin (2004, p. 82,83) denominou como objetivismo abstrato, sintetizado nas seguintes proposições:

- i. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- ii. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. [...]
- iii. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). [...]
- iv. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. [...]

Nesse sentido, as normas cultas e populares não são tão reais como se supõe, uma vez que são abstratizadas para se tornarem objetos de estudos científicos; e a norma padrão não é tão abstrata, considerando que suas prescrições visam a produzir, e em várias circunstâncias efetivamente produzem, determinadas mudanças de comportamento linguístico na sociedade. Ousaria dizer que, para efeitos políticos, vale mais o abstrato concretizado do que o real abstratizado. Nessa acepção, por mais que os linguistas tentem dizer o contrário, a norma padrão é um objeto político e as normas cultas e populares não passam de objetos teóricos. É por isso que, para a grande maioria da sociedade, a gramática tradicional é o que, de fato, se tem, e as refutações da Linguística não passam de discursos vazios.

O equívoco epistemológico da Linguística pode ser formulado retomando-se a discussão sobre sua classificação no quadro das ciências: é a Linguística uma ciência natural ou uma ciência social? Essa talvez não seja uma resposta fácil, mas uma coisa é certa: não é possível resolver problemas sociais utilizando pressupostos teórico-metodológicos das ciências naturais ou positivistas, conforme tenho mostrado ao longo desta seção, em particular, e do capítulo como um todo.

É comum ver, em autores que contam a história da Linguística, narrativas que mostram uma continuidade evolutiva entre esta e as diversas abordagens a que se convencionou chamar de estudos tradicionais da linguagem. Essas narrativas representam a Linguística como o último estágio da evolução. Elas querem nos fazer pensar que os estudos

anteriormente desenvolvidos eram incompletos e que, portanto, suas postulações são incorretas. Por outro lado, apoiando-se nessa longa trajetória, inscrevem a Linguística num longo percurso histórico do qual ela retira certa legitimidade. Contudo, essa legitimidade é obtida por meio da hierarquia, da exclusão e da usurpação. Os saberes tradicionais são menores, incorretos e, quando alguma coisa é aproveitável, torna-se objeto de apropriação. É assim que o discurso científico se impõe na sociedade. O dado curioso, no entanto, é que em matéria de linguagem, a ciência ainda não se impôs como deseja.

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2004) afirma que, antes de conhecer seu único e verdadeiro objeto, a Linguística passou por três fases sucessivas: a Gramática, que tinha como único objetivo formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; a Filologia, que não tinha a língua como único objeto, mas queria fixar, interpretar e comentar os textos; e, por fim, a Gramática Comparada, que descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Em sua historiografia, a linguística como ciência autônoma nasceu no século XIX, com a Gramática das Línguas Românicas, de Diez.

Robins (2004) assume uma posição mais conciliadora. Ele faz uma distinção entre ciência linguística em sentido amplo e em sentido estrito e conclui que “em nenhum momento existe ruptura que signifique descontinuidade na tradição linguística europeia” (p. 5). Mesmo assim, no sumário de sua *Pequena história da linguística*, a designação “linguística” só aparece para designar os estudos realizados a partir do século XIX, período que, na cronologia saussuriana, corresponde ao nascimento da ciência linguística.

Fávero e Koch (2007) incluem a retórica e a estilística na relação de precursores *lato sensu* da linguística textual. Kerbrat-Orecchioni (2005) também aponta a retórica como precursora da ideia de que as palavras também são ações, princípio básico das teorias dos atos de fala, pelo fato de ela ser definida como a arte de persuadir por meio do discurso.

No entanto, penso com Foucault (2004b) que a história não se constitui de uma sucessão de fatos ordenados linearmente, mas é marcada por descontinuidades estabelecidas pelos limites de um processo, o limiar de um funcionamento, o início ou o fim de um paradigma epistemológico. Sendo assim, a partir do momento em que a Linguística institui um objeto particular, se define como ciência autônoma – procedimento deveras estranho à tradição – estabelece novos pressupostos teórico-metodológicos, dá início a uma nova positividade e inaugura novas perspectivas de estudo. Na verdade, trata-se de grave equívoco agrupar todos os estudos sobre a linguagem feitos antes do advento da Linguística

sob o rótulo homogeneizador de “tradição”, visto que, com frequência, ocorrem em sua história mudanças de teorias, objetivos, métodos e conceitos.

O corte saussuriano estabeleceu a Linguística como ciência autônoma e fixou fronteiras que definem o objeto, as teorias e os métodos da nova disciplina. A imposição da *langue* como único e verdadeiro objeto da linguística teve como consequência imediata a exclusão de uma série de aspectos relativos à linguagem que eram estudados pelas ditas disciplinas tradicionais. Nesse contexto, tradição passou a significar o não científico, conhecimento fragmentado e intuitivo, senso comum; logo, não poderia ser contemplada por uma abordagem científica.

Saussure justifica a escolha do objeto com o argumento de que a linguagem é um fenômeno heteróclito e multifacetado. Seu objetivo era conferir – entenda-se *forçar* – uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma classificação. Diante disso, sua definição para a Linguística não poderia ser outra: ciência que estuda os fatos da língua. Se o objeto da nova disciplina são os fatos da língua e esta é entendida como uma instituição social que não pode ser afetada pelo indivíduo, não há nenhum problema se o sujeito for excluído.

Com essas ideias, Saussure não exclui a possibilidade de a Linguística estudar outros objetos, como a fala, por exemplo. Porém, a condição para que seu estudo pertença à ciência linguística é sua subordinação ao estudo da língua. O mesmo ocorre com aquilo que ele denominou como linguística externa. Os fatores sociais somente interessam à medida que tenham alguma relevância para o estudo dos fatos da língua.

Como se pode ver, a Linguística não nasce como uma disciplina que tem um compromisso com questões sociais relacionadas ao uso da linguagem. Sua preocupação com a língua restringe-se aos aspectos estruturais e sistêmicos.

A Linguística moderna criticou muitas das postulações saussurianas, mas não necessariamente rompeu com elas. A linguística da fala e a linguística externa, por exemplo, passaram de possibilidades a campos efetivos de estudo. Nesse percurso de desenvolvimento da Linguística, a distinção entre língua e linguagem, fundadora da ciência, foi perdendo força. As consequências epistemológicas desse processo podem ser percebidas, primeiramente, no aumento do número de subdisciplinas no interior da

Linguística³⁹ e, depois, no uso indiscriminado que as diversas disciplinas fazem dos termos língua e linguagem. Os estudos sobre a língua podem ser feitos concentrando-se apenas em seus componentes articulatórios (morfologia e fonética), nas gramáticas⁴⁰ descritiva, internalizada, incluindo as que se desenvolvem na interface formal/funcional, as chamadas gramáticas funcionais, nas quais se entende que apenas as regras internas do sistema não são suficientes para a explicação do funcionamento linguístico. Nessa abordagem, os fatores externos levados em consideração servem apenas para permitir um entendimento mais amplo ou “verdadeiro” dos fatos linguísticos. Outras disciplinas, a rigor, poderiam ser agrupadas na filosofia da linguagem – caso de algumas abordagens pragmáticas e da Análise do discurso francesa –, já que seus interesses recaem menos sobre a estrutura da língua do que sobre o caráter simbólico, cultural e sociopolítico da língua como componente da linguagem.

Esse mosaico em que se transformou a Linguística fez com que, na França, por exemplo, a designação caísse em desuso, e as disciplinas que a integravam passaram a constituir as Ciências da Linguagem. Acredita-se que, dessa forma, se estabelece uma simetria entre o nome e o ser. O problema é que, com ela, enterra-se definitivamente a distinção entre língua e linguagem que, se do ponto de vista de uma teoria linguística pura não faz diferença, para as ciências humanas e sociais é extremamente relevante. Por isso, vou seguir utilizando a designação clássica.

Esta breve caracterização do estatuto disciplinar e epistemológico da Linguística tem como objetivo mostrar que seu foco continua sendo a língua. Não a língua em seu funcionamento social, mas estrutural, sistêmico. As disciplinas que apresentam propostas para o ensino fazem-no considerando apenas os resultados obtidos com o estudo de seus objetos especificamente. O ensino de uma língua como disciplina curricular não se resume à compreensão de seus componentes estruturais. Antes, deve levar em conta os sujeitos, a constituição dos objetivos da educação, o contexto sociopolítico, pedagógico e histórico em que esses objetivos são formulados. Por ser um fenômeno extremamente complexo, não pode ser reduzido à condição de objeto de estudo de disciplinas comprometidas

³⁹ Bentes & Mussalin (2004a, 2004b, 2004c) organizaram uma coletânea em três volumes que reúne artigos sobre as diversas subdisciplinas da Linguística, apresentando seus objetos, seus paradigmas epistemológicos e suas relações com disciplinas afins.

⁴⁰ A Linguística não se interessa pelo estudo da gramática normativa. Dessa forma, seu equívoco político é decorrente do equívoco epistemológico.

exclusivamente com o paradigma científico moderno, cujo *modus operandi* é fundamentado na simplificação, isto é, na redução da complexidade. Não basta, portanto, reunir as disciplinas da Linguística que fazem incursões por aspectos relativos ao ensino de língua. Agir dessa forma significa acreditar que o todo se constitui simplesmente da soma de suas partes.

4 LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LINGUAGEM

O conhecimento científico só o é na medida em que for ataque e confrontação. Só existe ciência enquanto crítica da realidade a partir da realidade que existe e com vista à sua transformação em uma outra realidade.

Mas, a crítica será, por sua vez, ilusória se for só isso (crítica), se não se souber plasmar no processo de transformação da realidade, e a tal ponto que este se transforme no seu critério de verdade.

SANTOS, 1989, p. 48

No tocante ao ensino de linguagem, a Linguística Aplicada (LA) busca espaço num território até então dominado pelo embate entre a tradição gramatical e a cientificidade da Linguística. Seu posicionamento inicial se caracterizou por uma filiação ao discurso científico moderno, e o que lhe abriu as portas do mundo acadêmico foi seu compromisso declarado com a aplicação de teorias desenvolvidas pela Linguística.

O modelo de cientificidade da racionalidade moderna constitui um dos regimes de verdade que estruturam o exercício do poder na sociedade. Dessa forma, qualquer área de conhecimento que reivindique para si o estatuto de ciência deve estar ciente das implicações sociopolíticas de suas intervenções e, até mesmo, de sua omissão na sociedade. Isso inclui, evidentemente, uma reflexão acerca de como os saberes que ela vai construir vão se relacionar com outras formas de saber que circulam na sociedade. A ausência dessa reflexão pode ser apontada como uma das causas da dificuldade de diálogo entre o discurso da Linguística e as concepções arraigadas, as “verdades” sobre a linguagem que circulam socialmente.

A relação da ciência com as demais formas de conhecimento nas sociedades modernas pode-se dar de três maneiras: por hierarquização, por exclusão e por usurpação. No primeiro caso, o discurso científico classifica os saberes utilizando, para isso, critérios arbitrários e definidos em seu próprio interior. Ou seja, ele cria as regras e, dessa maneira, concede a si mesmo o status de conhecimento verdadeiro, colocando-se, por isso, no topo da classificação.

Ao mesmo tempo em que se legitima como produtor da verdade, o discurso científico submete e exclui os outros saberes que não têm sua origem a partir do emprego das teorias e métodos que ele formulou, relegando-os à condição de mitos, crendices e superstições, senso comum. Quando, porventura, ocorre de o discurso científico visitar os saberes excluídos para ratificar alguma de suas verdades, não é para valorizá-los, mas para usurpar um saber que entende como deslocado e, assim, perenizar sua imagem de reduto da verdade.

A LA tem se mostrado empenhada em defender um discurso contrário a esse modelo de cientificidade. No entanto, pretendo mostrar, neste capítulo, que seu discurso científico não rompe efetivamente com o paradigma da racionalidade moderna e que, a despeito de sua pretensão de produzir conhecimento contextualizado, tem se caracterizado como uma disciplina estritamente acadêmica, negligenciando seu papel como ciência social, qual seja, o de intervir nas estruturas sociais e nos regimes de verdade que as fundamentam de maneira a contribuir, não simplesmente para a compreensão da linguagem no contexto social, mas para, principalmente, provocar mudanças nesse contexto.

Assim, defendo que, no âmbito do ensino de linguagem, a LA eleja como sua maior prioridade um projeto de reformulação do ensino de Língua Portuguesa como disciplina curricular baseado naquilo que estou chamando de crítica pós-moderna, cujas características e tarefas serão delineadas nas páginas seguintes.

4.1 A LA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO AUTÔNOMA

O termo LA surge, em 1940. Poucos anos depois, em 1946, de acordo com Bohn e Vandresen (1988), a LA já figurava no elenco de disciplinas da *Universidade de Michigan*.

Em 1948, há a fundação e publicação do primeiro número do *Journal of Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* responsável pela divulgação de pesquisas na área de LA.

De acordo com Grabe (2002), na década de 50 há dois marcos relacionados aos estudos da LA: em 1956, a abertura da *Escola de Linguística Aplicada* na *Universidade de Edinburgo* e, em 1959, a criação do *Centro de Linguística Aplicada* nos *Estados Unidos*.

Nessa época, o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes, pois segundo Grabe (2002), o termo LA comumente refletia *insights* de linguistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna. A influência do paradigma estrutural que privilegiava o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e adotava uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade afetou a LA nesse momento histórico.

Em grande parte do século XX, o predomínio dessas distinções, principalmente, no modo de pensar a linguagem e a aquisição de língua, resultou na desvinculação dos estudos do linguista aplicado das questões históricas, sociais, culturais ou políticas, pois, segundo Grabe (2002), a dicotomização entre o indivíduo com o que o cerca deixou de reconhecer que as relações de poder eram advindas tanto da cultura, quanto da forma de ensino-aprendizagem, por exemplo. Essa visão da LA deixava de lado a concepção de linguagem na qual a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como o homem concebe o mundo e a si mesmo.

Procurando ampliar seus estudos, os linguistas aplicados uniram-se na década de 60 para estabelecer novos polos de estudo da LA. Em 1964, houve a fundação da *Associação Internacional de Linguística Aplicada* (AILA). Em 1966, da *Associação Britânica de Linguística Aplicada* (BAAL) e em 1967, do *TESOL Quartely*. No Brasil, nesse período, ocorreu, no dia primeiro de março de 1966, a primeira institucionalização da Linguística Aplicada com o estabelecimento do *Centro de Linguística Aplicada Yásigi*, em São Paulo, por recomendação do Programa Interamericano de Linguística y Ensenanza de Idiomas. Nessa época, o termo LA continuava a ser associado à aplicação dos *insights* dos linguistas ao ensino de línguas e a assuntos práticos sobre línguas.

No entanto, nesse mesmo período, o linguista aplicado envolveu-se em assuntos relacionados à avaliação, às políticas educacionais e a um novo campo da aquisição de uma segunda língua, que focalizava mais a aprendizagem do que o ensino. Pôde-se observar o

aparecimento do interesse da LA por estudos a respeito do ensino de segunda língua e uma expansão para outros campos do uso da língua.

Mais adiante, em 1970, há a chegada formal da LA em solo brasileiro. É fundado no Brasil, na PUC-SP, o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada. Em 1971, o *Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas* (LAEL) é reconhecido como centro de excelência pelo CNPq, e em 1973, o mesmo é credenciado pelo Conselho Federal de Educação.

Nesse momento histórico, Rojo (1999), Kleiman (1991, 1992, 1998) e Celani (1998, 1992) ressaltam que a LA ainda estava numa situação de dependência da Linguística pelo fato de que os linguistas propriamente aplicados terem sido precedidos historicamente por linguistas com uma vocação para as aplicações, que utilizavam seus saberes, suas descobertas, sua formação, seus resultados em práticas e contextos sociais, predominantemente, em questões práticas de ensino.

Segundo as autoras acima citadas, a LA era, portanto, entendida como uma aplicação de sucessivas teorias ao estudo de contextos de uso, um mero consumo e aplicação dos estudos linguísticos ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e materna, ocupando uma posição subserviente, sem foro próprio para o desenvolvimento de pesquisa e de teorização.

Para Rojo (1999), nessa época, o linguista aplicado parecia impassível às suas sólidas crenças nos princípios básicos do positivismo e do estruturalismo, que acarretam uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais modelos por meios estatísticos; na crença do processo cumulativo como um resultado do acréscimo gradual do conhecimento novo; e na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade.

Na década de 80, entretanto, as fronteiras da LA começaram a se expandir. Essa expansão foi registrada pelos extensivos trabalhos publicados ao longo dos dez primeiros anos do *Journal of Applied Linguistics* e do *Annual Review of Applied Linguistics (ARAL)*, fundado em 1980. Segundo Grabe (2002), o foco central da LA nesse período estava

relacionado a acessar questões e problemas de linguagem à medida que eles ocorriam no mundo real.

As definições de LA nessa época enfatizavam tanto a variedade de assuntos abordados, quanto os tipos de fontes disciplinares usados para trabalhar os problemas de linguagem. Com esse foco de pesquisa, o linguista aplicado ampliou seus estudos para além das fronteiras do ensino e aprendizagem de línguas e passou a englobar questões de política e planejamento educacional; uso da linguagem em contextos profissionais; tradução; lexicografia; multilinguismo; linguagem e tecnologia e corpus linguístico.

Nessa época, no Brasil, Kleiman (1992) ressalta que as teses e artigos que focalizavam a análise da linguagem, seja esta nas redações dos alunos, ou na linguagem utilizada nos livros didáticos, passaram a investigar o processo de produção da linguagem. Segundo a autora, do exame do produto (i.e., a redação), passou-se para a investigação do processo (interlínguas e gramáticas intermediárias em LE; emergência de processos de construção da escrita em língua materna).

É nesse contexto que a importação das teorias deslocou-se da ciência-mãe – a Linguística – para outras áreas das Ciências Humanas. A LA passou a querer ser interdisciplinar. A Psicologia (em geral Cognitiva) e a Psicolinguística (do Processamento; da Aquisição) passaram a fornecer as bases antes buscadas exclusivamente na Linguística.

Campos tão diversos como a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia, a Sociolinguística, a Estética e a Estilística, a Teoria da Literatura, também passaram a ser invocados. Neste procedimento de empréstimos a LA é vista, conforme Celani (1998) explica, como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem.

Rojo (1999) ressalta que os feitos epistemológicos desses movimentos de apropriação sucessiva e variada de outras áreas foram visíveis. Se por um lado, os diversos fundamentos – psicológicos, psicolinguísticos, sociológicos e linguísticos – adotados pelos pesquisadores no campo nas últimas décadas tornaram possível falar de sucessivas noções de sujeito (biológico, psicológico, social, histórico) subjacentes às investigações. Por outro lado, a noção de historicidade (do objeto, do sujeito) não pode ser colocada senão recentemente, quando da emergência de pesquisas de fundamento discursivo e sócio-histórico.

De acordo com Moita Lopes (1998, p. 114), na pesquisa interdisciplinar, no campo da LA,

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, possam ajudar a esclarecê-la. Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA. Elabora-se, assim, uma compreensão teórica de natureza interdisciplinar ao colocar-se o problema em estudo na fronteira de duas ou mais ciências, o que as obriga a somarem seus esforços, para, redefinindo o objeto criarem uma nova perspectiva científica.

Domingues (2005) apresenta as seguintes características das experiências interdisciplinares: i) aproximação de campos disciplinares diferentes para a solução de problemas específicos; ii) compartilhamento de metodologia; iii) após a cooperação os campos disciplinares de fundem e geram uma disciplina nova. Essa caracterização explica o surgimento de diversas disciplinas no quadro da Linguística, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Etnolinguística, a Análise da Conversação, a Sociolinguística Interacional, a Análise Crítica de Discurso, dentre outras. Todavia, considerando a descrição de Moita Lopes, vê-se que, na LA, a interdisciplinaridade tem outro estatuto.

Em abordagens interdisciplinares, a noção de objeto, que no paradigma disciplinar é entendido de forma redutora e analisado exclusivamente segundo os pressupostos teórico-metodológicos de uma disciplina específica, se expande de maneira a contemplar aspectos que são focalizados por diferentes campos disciplinares. Isso acontece porque os pesquisadores observam que determinados objetos podem ser melhor investigados se houver uma combinação ou articulação de diferentes concepções teóricas e metodológicas oriundas de disciplinas que estudam o mesmo objeto. A rigor, a abordagem interdisciplinar, em si mesma, não confere, necessariamente, o estatuto de “aplicada” a qualquer experiência que a utilize, conforme se infere das palavras de Moita Lopes. Aliás, muitas pesquisas interdisciplinares podem ter finalidades meramente especulativas, ou seja, podem não ter como fim a resolução de problemas sociais que envolvem o uso da linguagem. Isso acontece com muitos estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística, da Análise de Discurso e, inclusive, da LA.

A interdisciplinaridade, portanto, está condicionada à existência de campos disciplinares individualizados através da reivindicação de um domínio particular de objetos,

de princípios teórico-metodológicos e de uma metalinguagem. Esses elementos serão responsáveis pela fixação dos contornos de uma disciplina, além de serem os fatores que a distinguirão das demais. Nesse sentido, para que se possa falar de interdisciplinaridade em LA, é preciso que antes se determinem seus contornos disciplinares para que, daí, se possa determinar como ela se relaciona com as outras disciplinas.

Conforme assinalou Moita Lopes, o ponto de partida do linguista aplicado é sempre um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação. A partir daí poderíamos definir seu objeto de estudo: problemas sociais relativos ao uso da linguagem. No capítulo anterior, discorri sobre a natureza do objeto na acepção da racionalidade científica moderna que apresenta como uma de suas características a delimitação, ou seja, um recorte da realidade que possibilita o controle total, por parte do cientista, de sua extensão e lhe permite um controle absoluto do objeto. Domingues (2005, p. 21) caracteriza o recorte em que a ciência moderna transforma o objeto como sendo “menos um dado de fato ou de realidade do que um artifício do engenho humano, construído com as ferramentas do pensamento e os dispositivos do sujeito”. Logo, podemos concluir que aquilo que a LA define como seu objeto possui uma extensão assaz difícil de delimitar e controlar. Além disso, os problemas sociais que envolvem o uso da linguagem, são tantos e de naturezas tão diversas que seria mais adequado designá-los por meio do que, ainda no capítulo anterior, chamei de fenômeno.

Quanto aos princípios teórico-metodológicos e à metalinguagem, cumpre destacar que a LA não opera por meio da utilização de conceitos particulares, definidos em seu interior de maneira independente. Antes, busca-os nas disciplinas que fornecem os subsídios para a abordagem do problema focalizado. Tal procedimento faz com que os conceitos possam ser apropriados e reconceptualizados, ou seja, re teorizados de acordo com as especificidades do problema em estudo. É dessa forma que se pode dizer que em LA não se faz aplicação de teoria.

No entanto, essa perspectiva metodológica oferece muitos desafios e dificuldades ao pesquisador, que se vê, por uma questão de insegurança, tentado a utilizar conceitos prontos, produzidos em apenas uma área de conhecimento, conforme observa Moita Lopes (1998, p. 114):

Uma análise dos trabalhos em LA revelará que uma grande maioria ainda tem uma base teórica única: a Linguística em seu sentido macro. Os pesquisadores, em geral, operam dentro dos limites da Análise do Discurso, da linguística textual, ou da Análise da Conversação na tentativa de compreender o problema em análise. Ou seja, ficam dentro do limite disciplinar.

Essas observações, longe de pretenderem negar o estatuto científico da LA, sugerem que ela está num patamar além dos modelos científicos e disciplinares tradicionais, uma vez que os estudos que se desenvolvem sob seu rótulo enfocam aspectos e problemas relacionados ao funcionamento social da linguagem que são preteridos pelas disciplinas científicas fundadas no paradigma científico moderno. Esse patamar pode ser definido como transdisciplinar. Neste capítulo, pretendo explicitar a dificuldade da LA em se desvincular desse modelo de racionalidade e apontar elementos para a adoção de uma perspectiva pós-crítica e transdisciplinar nas pesquisas referentes ao ensino de linguagem.

4.2 A LA CRÍTICA

Modern Times, o último filme mudo de Charles Chaplin, sintetiza de forma magistral aquilo que Bauman (1999a) identificou como uma propriedade inerente da modernidade: a ambivalência. O filme mostra a situação do trabalhador automatizado no modelo fordista de produção após a crise de 1929 e fornece um panorama que permite analisar as contradições do projeto da modernidade. No campo das promessas, o projeto iluminista de promover a felicidade através da razão científica e tecnológica dá flagrantes sinais de fracasso. Enquanto isso, os supostos beneficiários das promessas vivem as consequências dos insucessos: o desemprego, que numa sociedade capitalista representa a exclusão social, o isolamento, a infelicidade e a certeza de uma existência marginalizada.

A modernidade foi apresentada como a portadora da solução de todos os problemas que afligiam o homem e anunciada como o último estágio da escala evolutiva da teoria de Comte. Desde o início, apresentou ideias transgressoras que rompiam com muitas fronteiras firmes e seguras. Emancipou-nos da crença no ato da criação, da revelação e da

condenação eterna. Em lugar de tudo isso, gritou seu lema: liberdade, igualdade e fraternidade, que anunciava os novos valores que regeriam a vida social.

Com base nesses princípios, imaginava-se construir a sociedade perfeita, na qual a liberdade tinha como marca primordial a capacidade de dar às coisas uma forma tal que seus membros não mais fossem impedidos de agir de acordo com o mais humano de seus dons naturais, aquilo que os distingue das outras espécies: o poder de fazer juízos racionais e se portar segundo os preceitos da razão. Logo, a ordem, condição fundamental do progresso não seria um fardo. Estava pressuposta na capacidade humana de agir, na capacidade coletiva da espécie de corrigir os erros da natureza e os seus próprios erros. Nessa sociedade imaginada, o progresso seria consequência do exercício da liberdade de seguir a razão.

Hoje, após sucessivas demonstrações de fracasso do projeto modernista, não há quem acredite que sua racionalidade científica e tecnológica seja capaz, por si mesma, de promover a felicidade, sequer de nos tornar seres humanos melhores. O modelo racional de ordem não se efetivou como o planejado e no lugar de uma sociedade autônoma, capaz de decidir coletivamente os seus rumos, construiu-se uma sociedade heterônoma na qual os indivíduos devem agir coagidos por um conjunto de leis que atuam sobre os indivíduos com o fim de transformá-los em corpos dóceis, disciplinados (FOUCAULT, 2007).

A primeira grande crítica à modernidade foi empreendida pela filosofia marxista e teve como alvo principal o modo como se dava a relação entre poder e economia na sociedade capitalista e como essa relação se refletia na exploração do trabalhador. A noção de ideologia se fixou como fundamento imprescindível para as críticas de base marxista, que tinham como uma de suas principais funções promover o desvelamento dos verdadeiros propósitos das práticas e estratégias sociais de dominação das classes dominantes, além de organizar mobilizações que visavam à emancipação das classes economicamente dominadas. Na dialética marxista, mais do que fazer uma justa distribuição das riquezas, a crítica deveria ser acompanhada de ações que conduzissem o proletariado à tomada tanto do poder político como do econômico. A experiência da Rússia, no entanto, mostrou claramente o equívoco de Marx. Mas, onde foi que suas ideias falharam?

Uma das razões que Foucault apresenta para não utilizar a noção de ideologia em suas pesquisas é que ela sempre opera com uma ideia de verdade. A crítica marxista sempre buscava a “verdade oculta” à qual a sociedade alienada pelos artifícios das elites não tinha acesso. Somente os críticos, como se tivessem tomado uma espécie de vacina contra

operações ideológicas, conseguiam enxergar essa verdade camuflada e, por ser assim, tinham a missão de falar a todos e por todos os oprimidos.

De acordo com Foucault (1999), não havia uma preocupação com a forma como o poder se exercia concretamente, com sua especificidade, com suas técnicas e táticas. Pela direita, o poder era representado em termos de constituição, de soberania, ou seja, em termos jurídicos. Pelo marxismo, em termos de aparelho do Estado. Os críticos contentavam-se em denunciá-lo, como se eles estivessem isentos de poder; como se, com suas lutas, eles também não aspirassem ao poder; como se a emancipação que eles almejavam pudesse se realizar incólume aos efeitos do poder; como se a verdade que eles desejavam implantar tivesse, por si mesma, o poder de acabar com o sofrimento que a ordem vigente proporcionava. Aí residem alguns dos equívocos da filosofia marxista. Assim, negligenciando a mecânica do poder e os mecanismos de construção da verdade que a sustentam, tal modelo de crítica reduziu a complexidade do funcionamento do poder na sociedade aos aspectos econômicos.

Com todos esses problemas, a concepção de crítica que norteou os primeiros trabalhos críticos em LA era caudatária do projeto marxista⁴¹. Um exemplo disso, são os trabalhos da Análise Crítica do Discurso (ACD), um movimento que surge como uma reação ao movimento em prol do trabalho de conscientização da linguagem, que teve início nas décadas de 1970, na Europa, e 1980, no Brasil. Para os teóricos da ACD, o enfoque na consciência da linguagem não era capaz de fomentar no aluno o engajamento político necessário nem a capacidade de perceber a manipulação ideológica que se exerce em determinados textos. Assim o objetivo central da ACD consiste em analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação. Dito de outra maneira, os analistas críticos estão interessados nas estruturas e estratégias utilizadas nos textos, falados ou escritos, que atuam com o objetivo de perenizar a dominação.

Uma diferença entre a crítica marxista clássica e a ACD é que o *locus* de investigação das relações de poder e seus efeitos se expandiu. Agregou ao estudo das desigualdades de classe discussões sobre gênero, raça, etnocentrismo, mídia, dentre outros. (cf. DIJK, 2008). No entanto, como se pode ver nas palavras de Pedro (1997, p. 26), trata-se de uma diferença de escopo e não de foco:

⁴¹ Quando uso a expressão “crítica marxista” não estou atribuindo a Marx toda teorização que se abriga sob esse rótulo. Refiro-me, de maneira ampla, a toda crítica que tem como base a filosofia marxista.

Embora estejam conscientes da importância das estratégias de resistência e desafio no seio das relações de poder e dominação e, portanto, da importância da sua análise e da inclusão dessa análise numa teoria mais alargada do poder, do contra-poder e do discurso, a abordagem crítica tem, até agora, preferido concentrar-se nas elites e nas estratégias que estas põem em funcionamento para a manutenção da desigualdade.

Na perspectiva da ACD, o poder continua localizado em determinados segmentos sociais. Dessa forma, a sociedade é dividida, a despeito de outros fatores que também são responsáveis pela diferença, em dois grupos: o dos detentores do poder e o dos dominados, ou, na aceção de Dijk (2008, p. 117), os controlados:

Uma noção central na maioria dos trabalhos críticos sobre o discurso é a de poder e, mais especificamente, de *poder social* de grupos ou instituições. Sintetizando uma complexa análise filosófica e social, definiremos poder social em termos de *controle*. Dessa maneira, os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e mentes dos (membros de) outros grupos. Essa habilidade pressupõe a existência de uma *base de poder* que permita um acesso privilegiado a recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o *status*, a fama, o conhecimento, a informação, a “cultura” ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso. (grifo do autor)

Coracini (2003) argumenta que as análises realizadas no âmbito da ACD, ao passo que buscam o desvelamento das conexões ideológicas que se estabelecem entre determinantes estruturais e discurso e entre discursos e determinantes e efeitos estruturais, caminham para uma espécie de “desideologização”, o que é impossível, já que toda atividade social se inscreve numa certa ideologia e que, portanto, não há sujeito nem discurso sem ideologia. Em sua análise,

Persiste ainda a crença de que alguns, provavelmente os analistas do discurso ou os linguistas aplicados, têm o privilégio de se manter “fora” da ideologia que as palavras encobrem. [...] Para esses autores que consideram a linguagem como um instrumento de comunicação e de transformação social – que será tanto mais útil quanto mais consciente for o reconhecimento do uso da linguagem para fins ideológicos de

manipulação e, portanto, de opressão e dominação social –, parece que é possível significar e, portanto, criticar fora da ideologia⁴².

Além de pretender uma imunização contra os efeitos da ideologia, os analistas críticos se apresentam como portadores da “verdadeira verdade”, ou seja, como os únicos capazes de compreender o sentido do discurso, a intenção comunicativa do autor. Desse modo, se assemelham ao Prometeu Acorrentado, que rouba o fogo dos deuses e o entrega aos homens. No caso dos analistas, eles descobrem a verdade dos detentores do poder, os deuses deste mundo, e a entregam aos oprimidos. Todavia, como diz Bauman (2008, p. 133)

A teoria crítica, em seu começo, via o arrancar da liberdade individual do aperto de uma sociedade afligida por apetites totalitários, homogeneizadores e uniformizadores que diziam ser a derradeira tarefa de emancipação e o final da miséria humana. A crítica deveria servir a esse objetivo; não precisava olhar além do momento de sua obtenção. (grifo meu)

Pennycook (2003) chama a atenção para o fato de que grande parte do trabalho que se faz atualmente em LA se enquadra nessa categoria designada nas ciências sociais como modernismo emancipatório, que desenvolve uma crítica das formações sociais e políticas, mas oferece apenas uma versão alternativa de verdade no seu lugar, quando oferece alguma coisa.

Uma amostra de como se dá a crítica das formações sociais e o esvaziamento do potencial crítico em trabalhos desenvolvidos em LA pode ser visto em Signorini (2002). A autora se propõe a focalizar a questão da variação linguística segundo um enquadramento conceitual não comprometido com o que chamou de projeto político-ideológico de construção/consolidação ou defesa de uma língua nacional. O principal argumento que sustenta sua tese reside no pressuposto de que, não obstante a objetivação pretendida com a noção de língua nacional, a língua se constitui através de uma multiplicidade de práticas no jogo sociocomunicativo, político e ideológico das relações sociais. Assim, os pares comum/não-comum, compatível/antagônico, legítimo/não-legítimo, possível/inaceitável etc., não devem ser tomados como dicotômicos, mas como constitutivos da língua real.

⁴² CORACINI, *op. cit.*, p. 279.

À semelhança da crítica marxista, o poder para regulamentar o uso linguístico é localizado no Estado, mas sua mecânica não é analisada. Quando, finalmente, a autora explicita as finalidades do seu estudo

O foco na desregulamentação permite justamente melhor compreender de que modo tais mecanismos de controle compõem esses processos de configuração e de desconfiguração, sem contudo assegurar-lhe uma direção única, ou um desenho preciso, no sentido de controlável. E esse descontrole, ou “desregramento” da língua em uso só pode ser contemplado teoricamente quando ao indeterminado, ao incerto, ao inacabado, ao processual enfim, se atribuir um estatuto de não resíduo. (SIGNORINI, 2002, p. 94) (grifo meu)

a crítica se esvazia e é subsumida no hermetismo característico do discurso científico moderno. Os objetivos não são práticos, ou seja, não há intenção de intervir na sociedade. O dado mais paradoxal, no entanto, diz respeito à ideia de desregulamentação: deixando de lado o fato de que uso linguístico desregrado só existe em situações artificiais, o que a autora pretende, de fato, é libertar a língua para melhor controlá-la. Toda a discussão visa ao ajuste e aprimoramento da língua para que se possa estudar melhor a língua com objeto híbrido. Nesse quadro, a evocação de fatores sociais, políticos e ideológicos estão, exclusivamente, a serviço de um maior controle do objeto.

Em outro trabalho (SIGNORINI, 1998b), a autora apresenta um estudo que demonstra claramente a necessidade de se analisar com maior rigor como se dá a relação entre verdade e poder na sociedade. Tendo como pano de fundo a diversidade sociocultural e econômica do país e as oportunidades de acesso criadas pelo regime democrático, a autora investiga como se dá a (des)construção de identidades sociais de interlocutores em situação de comunicação na esfera pública. Duas questões são abordadas: na primeira, investiga como é percebida a distinção letrado/não-letrado ou escolarizado/analfabeto por representantes da comunidade rural e urbana do município focalizado, e como essa distinção é por eles relacionada à questão do exercício do poder legislativo; na segunda, como se dá o embate sociopragmático e linguístico entre vereadores não escolarizados e os representantes da burocracia local numa sessão legislativa de apreciação de um projeto de lei orçamentária. Em ambos os casos, parte-se do pressuposto de que concepções culturais, ideológicas e políticas conflitantes acerca do que seja assumir o papel de um vereador apontam para desestabilizações e rupturas nas estruturas simbólicas hegemônicas de

dominação/subordinação que procuram manter os vereadores focalizados como membros de direito, mas não como membros de fato.

A autora conclui que, diante do conflito a que se veem expostos diariamente como autoridades destituídas de poder e controle sobre o que justifica e sustenta a instituição, os vereadores não escolarizados tendem a adotar uma das três estratégias seguintes: o silêncio, a agressão, ou a apropriação de um código indexicalizado utilizável para a comunicação pública. Segundo ela, os que optam pelo silêncio buscam manter-se fiéis à linguagem e aos interesses de seu grupo de origem, ou seja, “conservam” a sua identidade. Na verdade, não há como garantir que esses sejam os reais motivos dos que se calam, mesmo que eles próprios tenham declarado, pois como observa Coracini (2003, p. 279) “a linguagem não é transparente, as intenções e a posição do autor não se encontram depositadas de uma vez por todas, na materialidade linguística, nos argumentos do texto: elas podem, isso sim, ser interpretadas, imaginadas, supostas, nada mais”.

Para Signorini, a apropriação do código indexicalizado constitui uma ação que visa não à transformação das práticas institucionais estabelecidas e sim à reconfiguração das práticas do sujeito no campo político do mapeamento simbólico das identidades sociais. Nesse sentido,

A apropriação das formas linguísticas indexicalizadas é uma ação política em que o princípio democrático da igualdade de condições é instanciado, pois ela rompe, mesmo que de forma ambígua e provisória, com uma dada configuração da ordem política estabelecida: a que mapeia o não letrado (não ou pouco escolarizado) na categoria dos que não têm voz. A ambiguidade se deve justamente à perspectiva assumida de guardião da regulamentação metapragmática do correto e do apropriado – o que legitima as atuais estruturas hegemônicas simbólicas de dominação/subordinação –, perspectiva essa acoplada ao efeito acima descrito de embaralhamento das fronteiras previstas para as categorias identificatórias mapeadas por essas mesmas estruturas simbólicas – o que desestabiliza local e provisoriamente os sistemas de legitimação dessas estruturas. E essa ambiguidade vai se verificar também na avaliação pelo letrado urbano desse tipo de personagem: alguém que cumpre um dado papel (o que fala; o que pode assumir a função de intermediário), mas de forma imperfeita a até caricata (*o menos* “analfabeto”) (SIGNORINI, 1998b, p. 166, 167)

Na verdade, aquilo que a autora identifica como uma desestabilização da ordem estabelecida é o que, na perspectiva foucaultiana, caracteriza a inscrição do sujeito na ordem do discurso. Sendo assim, uma questão crucial foi negligenciada: ao buscar o direito à

palavra pela apropriação de um código aceitável, o ator estratégico não estaria também em busca do poder? Como diz Foucault (2004a, p. 10), “por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder”

O exercício do poder na sociedade não pode ser analisado simplesmente em termos de estruturas hegemônicas de dominação/subordinação. O próprio trabalho de Signorini, na primeira parte, mostra que a concepção de que um parlamentar deve ter o domínio da norma padrão é compartilhada pela sociedade de um modo geral. Em razão de situações como essa, Foucault concluiu que o poder não deve ser estudado em termos de ciência/ideologia, mas em termos de verdade/poder. Em suas palavras,

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

O discurso científico, em nenhuma de suas vertentes, é imune aos efeitos da verdade e do poder. Ao contrário, mesmo quando refuta verdades e poderes em exercício, o que pretende é estabelecer novos regimes de verdade que, conseqüentemente, definirão novas formas de exercício do poder. Nessa acepção, é importante que se faça uma reflexão sobre como se constroem os regimes de verdade no discurso científico da LA.

Após uma fase em que era concebida apenas como aplicadora de teorias linguísticas, a LA caracterizou-se por uma abordagem interdisciplinar em função da necessidade de melhor compreensão de problemas relacionados ao uso da linguagem em contextos específicos. Isso não significa que a aplicação de teorias tenha sido excluída definitivamente de suas práticas.

Inicialmente, as fontes disciplinares compreendiam a teoria gramatical, a Psicolinguística, a Sociologia, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Psicologia, as ciências cognitivas, a História Social, a Literatura e a Antropologia. Diante dessa heterogeneidade, é natural que surjam discussões sobre a especificidade e a consistência da

produção teórica da LA, que “por não ter fronteiras estritamente delineadas, está sempre às voltas com sua ontologia” (BERTOLDO, 2003, p. 138).

Para Signorini (1998a), o pressuposto metodológico que distingue a LA da Linguística teórica é que nesta a prática é orientada para a construção de modelos ou sistemas genéricos de leis e propriedades para descrever a língua. Naquela, a investigação é orientada para as regularidades locais (em oposição a universais), para a dinâmica no funcionamento da língua em determinadas condições de uso (em contraposição ao fixismo). Por todos esses fatores, a pesquisa interpretativista se estabeleceu como o regime de verdade em LA, por meio de duas técnicas: a etnografia e o protocolo. Essas técnicas visam ao rompimento com um paradigma epistemológico que tem na mensuração, na quantificação um de seus mais valorizados procedimentos de obtenção da verdade. Porém, o abandono de alguns pressupostos não significou, como se pensou, o rompimento da LA com o paradigma científico moderno.

Na análise de Bertoldo (2003), o uso dos instrumentos na pesquisa etnográfica – notas de campo, diários, entrevistas – tem a função de conferir objetividade ao estudo. São instrumentos que possibilitam ao pesquisador “obter” uma espécie de verdade genuína, uma vez que ele a vê no próprio contexto focalizado. Esse procedimento, no entanto, apresenta algumas limitações:

O pesquisador não é neutro, despido de sua memória discursiva e da formação socioideológico-acadêmica ao entrar em campo, como se desnudado por um ritual iniciático. O conhecimento é interesseiro e o investigador é membro de uma rede paradigmática e de uma comunidade científica. Pensar em anular a subjetividade é um exercício de ficção psychologizante. O sujeito é constituído historicamente e se insere no imaginário socioideológico pelas relações de poder que estabelece com as instituições e com outros sujeitos. (BOLOGNINI JR., 2003, p. 89)

Quanto à técnica chamada protocolo, ou pesquisa introspectiva, presta-se ao objetivo de tornar acessíveis os processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem. Retomando-se a argumentação de Bertoldo (2003, p. 142), “objetiva-se, novamente uma técnica, elegendo-a como meio para a apreensão de processos complexos, bastando, para isso, a explicitação da fala do usuário com garantia de que, através dela, o processo será revelado/desvelado da mesma forma que o conhecimento sobre ele produzido”. Coracini (2003, p. 74) também aponta alguns problemas dessa técnica:

A verbalização resulta da racionalização que pressupõe, por seu turno, a atuação da consciência; o processo se perdeu, pois ele não é da ordem do consciente. Fica então a pergunta: como capturar o processo por meio do seu resultado? E como elaborar material didático a partir de um processo que é individual se não por meio de uma generalização de hipóteses baseada nos resultados de algo a que não se pode ter acesso?

Se é verdade que, em LA, a teoria informa a prática e a prática informa a teoria (MOITA LOPES, 1998), estamos autorizados a concluir que os problemas apontados no enquadramento metodológico das pesquisas em LA apontam para a necessidade de uma revisão de seus pressupostos teóricos:

A análise do discurso é uma prática que implica uma teoria, assim como a pesquisa de aquisição de segunda língua, a tradução e o ensino. Assim, prefiro evitar o sentido da teoria em prática e, em vez disso, vê-las como mais complexamente interligadas, com o argumento de que a LAC [Linguística Aplicada Crítica] é um modo de pensar e fazer uma integração reflexiva e contínua de pensamento, desejo e ação. (PENNYCOOK, 2003, p. 25)

A crítica feita ao método etnográfico em LA não deve ser entendida como uma rejeição a este, mas como um indicador de suas limitações e de suas relações com a ciência moderna, pois, como argumenta Pennycook (2003, p. 26),

[...] um dos objetivos centrais da LA tem sido o de apresentar questões de linguagem em seu contexto social. No entanto, uma das limitações do trabalho na LA geralmente tem sido uma tendência de operar com “contextos descontextualizados”, ou seja, com apenas uma visão muito limitada daquilo que constitui o social. É comum interpretar a LA como preocupada com a linguagem em contexto, mas a conceituação do contexto é frequentemente limitada a uma visão das relações sociais de caráter muito abrangente e sem a teorização adequada.

Segundo esse autor, um dos desafios centrais da LAC consiste em compreender a complexidade daquilo que se tem chamado de contexto social e encontrar maneiras de mapear as relações macro e micro, assim como avançar para além delas, maneiras de entender uma relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, discursos da sala de aula, tradução, conversações, estilo, aquisição de segunda língua e textos da mídia.

Uma tentativa de mapear as relações micro e macro que envolvem a noção de língua tanto no âmbito acadêmico como no social foi feita por César e Cavalcanti (2007). De acordo com elas, essa categoria fulcral para as pesquisas no campo aplicado foi herdada de maneira acrítica e naturalizada por diversos pesquisadores da LA, fato que tem dificultado a implementação de mudanças significativas tanto na produção teórica quanto nas metodologias de pesquisa. Ao focalizar contextos de minorias étnicas, principalmente indígenas, de educação bilíngue e seus movimentos por afirmação identitária e autonomia política, as autoras concluem que o bilinguismo tem sido compreendido de maneira restritiva e desvinculado dos aspetos ideológicos e políticos. Na esteira dessa reflexão, as autoras postulam que “se considerarmos a pluralidade de contextos em que é falada a língua portuguesa no Brasil, nada nos impede de afirmar que temos várias línguas sob o rótulo ‘língua portuguesa’ [...]” (p. 62).

No entanto, ao propor que as políticas linguísticas recorram às contribuições teóricas produzidas na área de educação bilíngue como forma de demonstrar respeito à diversidade linguística, as autoras demonstram as claudicações que caracterizam os movimentos de avanço e recuo da LA em relação à ciência moderna, dentre as quais se destacam o foco numa concepção restrita de contexto e uma perspectiva disciplinar de pesquisa.

A dificuldade de operar com a noção de contexto em toda a sua complexidade nas pesquisas em LA decorre, dentre outros fatores, da obediência ao princípio da redução da complexidade do objeto, característico da ciência positivista. Esse princípio, que ainda determina o modo como se faz pesquisa na academia, principalmente na formação dos novos pesquisadores, ou seja, os estudantes de mestrado e doutorado, ao exigir a delimitação do objeto, acaba, por extensão, impondo a necessidade de redução do ambiente, isto é, o contexto no qual esse objeto será observado.

Buscando uma tentativa de superação da LA vinculada à crítica emancipatória, Pennycook (2003) defende que a LAC, conquanto possa se utilizar de subsídios fornecidos por outras áreas chamadas críticas, tais como a pedagogia crítica, a Análise de Discurso Crítica, o Letramento Crítico, a Sociolinguística Crítica, dentre outras, diferencia-se destas por tratar de temas que estão fora do escopo da crítica esquerdista, como gênero, identidade, raça, sexualidade, além de focar como classe social, poder, linguagem e

ideologia, que também interessam à crítica emancipatória, sob bases teóricas distintas. Nas palavras de Pennycook (2003, p. 48):

[...] embora também veja a linguagem como fundamentalmente ligada à política, [a LAC] articula uma descrença profunda quanto à ciência, às declarações de verdade e à possibilidade de uma posição emancipatória fora da ideologia. Tal posição, que podemos chamar de “LAC como prática problematizante”, remete a perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, encarando a linguagem como inerentemente política, entendendo o poder mais em termos de suas micro-operações relacionadas a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade e assim por diante e argumentando que devemos responsabilizar-nos pelas políticas do saber. Ao invés de continuar vendo a empreitada científica como um recurso para estimular mais trabalhos críticos, essa visão vê a ciência – ou que se diz científico – como parte do problema.

Segundo o autor, essa posição, fortemente marcada pelo caráter problematizador e sem pretensões de promover intervenções sociais, tem sido criticada devido à falta de embasamento político, a seu relativismo, a sua obscuridade teórica e a sua obsessão com o discurso e a subjetividade.

No lastro da perspectiva problematizante, Moita Lopes (2006b) entende que a LA evolui ao superar a premissa de que deveria tentar encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Segundo ele,

A LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. Havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar soluções. (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

4.3 POR UMA LA PÓS-CRÍTICA

Em *um discurso sobre as ciências*, Santos (2008) descreve a crise final do paradigma científico moderno e delinea as principais características de um paradigma emergente que põe as ciências sociais no centro de um processo de construção de um novo

senso comum. Essa crise é resultante de uma multiplicidade de fatores teóricos e sociais. Alguns problemas que contribuíram para a crise da modernidade foram apresentados na seção anterior, outros serão discutidos aqui.

O discurso científico sempre manteve compromissos com os centros de poder econômico, social e político. Essa relação conseguiu se manter sem maiores problemas até que a industrialização da ciência passou a ter papel decisivo na definição das prioridades científicas e, principalmente, depois das duas guerras mundiais. A promessa de que o desenvolvimento científico e tecnológico tornaria o mundo melhor esbarrou na frieza dos fatos: a mecanização da produção realmente aumentou a produção, mas, em contrapartida, pôs fim às manufaturas, acabou com pequenos produtores e não fazia parte dos planos absorver todo o excedente de mão de obra.

A crise que se iniciou com a impossibilidade de cumprimento das promessas se estendeu para o questionamento dos valores iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade –, o que acarretou uma série de movimentos filosóficos e sociais, dentre os quais se destacam o marxismo e o feminismo, que solaparam definitivamente as esperanças no projeto modernista.

Diante do quadro descrito, não tardou o aparecimento de arautos que anunciavam o fim da modernidade, apoiando-se, principalmente, no trabalho pioneiro de Lyotard (2008), responsável pela difusão da noção de pós-modernidade. A questão, no entanto, está longe de ser consensual. Giddens (1991), por exemplo, argumenta que não entramos ainda na pós-modernidade, mas alcançamos um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicais e universais do que antes. Assim, não é sem razão que esse período recebe várias designações: pós-modernidade, modernidade tardia, período pós-industrial, modernidade líquida, dentre outros. Na reflexão de Bauman (1999a, p. 288)

A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente.

A compreensão das consequências desse estágio da modernidade deve passar pelo entendimento histórico sobre como a mecânica do poder e da verdade cooperou, e ainda coopera, na estruturação das relações sociais, pois, conforme observa Foucault, a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder e este é essencial para o funcionamento da verdade.

Em sua genealogia do poder e seu papel na defesa da sociedade, Foucault (1999) identificou três tipos de poder. O primeiro é o poder soberano, representado pela figura do monarca absoluto, que tem o poder de dispor sobre a vida e a morte de seus súditos.

Nos séculos XVII e XVIII, deu-se a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos e novos instrumentos, incompatível com as relações de soberania:

Essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho; é um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É uma das grandes invenções da sociedade burguesa e foi um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo. Trata-se de um “poder disciplinar”⁴³.

Este poder se implantou no lastro do poder soberano e, ao mesmo tempo, o redefiniu. Se antes a soberania era representada pelo monarca, com o liberalismo ela passou a ser representada por uma instituição materialmente invisível, mas que marca sua onipresença por meio da legislação: o Estado. De acordo com Foucault, o poder se exerce nas sociedades modernas a partir do e no jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e uma mecânica polimorfa da disciplina. Esta definirá um código que não será da lei, mas da normalização e elas se referirão a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas ao campo das ciências humanas. É a disciplina que está na base do lema positivista que vê na ordem a condição fundamental para se chegar ao progresso. É em nome dela que os aparelhos do Estado agem para defender a sociedade das anormalidades; em suma, é por meio dela que se estabelece a coesão do corpo social. É com base nas micro-

⁴³ FOUCAULT, *op. cit.*, p. 290

operações do funcionamento desse poder que o problema proposto por Foucault ganha relevo:

[...] deve-se ou não entender que a sociedade em sua estrutura política é organizada de maneira que alguns possam se defender contra os outros, ou defender sua dominação contra a revolta dos outros, ou simplesmente ainda, defender sua vitória e perenizá-la na sujeição? (FOUCAULT, 1999, p. 26)

A terceira tecnologia de poder surge na segunda metade do século XVIII. Segundo o autor, essa tecnologia não exclui a técnica disciplinar, mas a integra e vai utilizá-la, implantando-se nela e impondo-se graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica constitui o biopoder e se aplica à vida dos homens; ela se dirige não ao homem-corpo, do poder disciplinar, mas ao homem ser vivo:

A nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda que, por sua vez, não é individualizante, mas massificante [...]

Os processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas políticos e econômicos, constituíram os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica⁴⁴.

Uma característica historicamente importante do funcionamento social do poder é que ele, frequentemente, é objeto de debate político e de confronto social. Uma das razões para isso está no entendimento muito comum de que o poder se exerce por meio da repressão. Nesse ponto, pode-se verificar a importância de se conhecer as diferentes formas de exercício de poder ao longo da história. Se é verdade que a repressão foi uma marca do poder soberano e dos primeiros séculos de exercício do poder disciplinar, o mesmo não se pode dizer nos dias atuais. Na esteira do pensamento foucaultiano,

Quando se define os efeitos de poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O

⁴⁴ FOUCAULT, *op. cit.*, p. 290.

fundamental seria a força da proibição. Creio ser esta uma noção, negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, não seria obedecido. O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função punir. (FOUCAULT, 1979, p. 7, 8) (grifo meu)

Nessa acepção, a perspectiva de poder a ser utilizada nas pesquisas em ciências humanas não pode ser a das teorias críticas. Bauman (2008a), por exemplo, mostra como a perda da liberdade política deixou de ser um problema para o indivíduo contemporâneo, que se contenta com a ilusão da liberdade individual nas sociedades de consumo. Para esse autor, vivemos um momento em que, praticamente, se estabeleceu uma separação entre poder e política.

Durante a fase clássica da modernidade, o principal instrumento para criar uma agenda de opções foi a legislação. Poder e política estavam entrelaçados e os legisladores faziam suas escolhas antes do indivíduo, determinando seus espaços de ação na sociedade. A legislação funcionava como instrumento de poder, dividindo as opções teoricamente possíveis entre as que são permitidas e as que são proibidas e, portanto, puníveis.

Na pós-modernidade, a maior parte das instituições políticas existentes tem seu campo de atuação circunscrito aos espaços locais. Enquanto isso, o verdadeiro poder, aquele capaz de determinar a extensão das opções práticas, flui e, graças à sua mobilidade, à sua voracidade que não respeita fronteiras, se tornou global. Esse poder se exerce, principalmente, através das pressões de mercado, que estão substituindo a legislação política. Tal qual o biopoder, esse a que designarei por geopoder – que é diferente da geopolítica, uma vez que também a submete –, incrusta-se nas tecnologias anteriores de poder, modificando-as para ganhar a primazia na condução do mundo. Seu exercício consiste, basicamente, na criação e na apresentação das opções de consumo, de modo que todos os indivíduos devam se comportar de acordo com o padrão previamente determinado e escolher a categoria de produto de massa adaptado ao seu tipo.

Penso que essa separação entre poder e política e suas implicações ainda não mereceu a devida atenção das teorias críticas. Os movimentos sociais insistem na implementação de políticas públicas, acreditando na performatividade da lei. Ou seja,

acredita-se que poder e política ainda caminham juntos e que, conseqüentemente, resoluções políticas vão gerar emancipação. Ora, o poder não se exerce sem um regime de verdade que é inicialmente criado por ele, mas que depois lhe serve de sustentação. Como disse Foucault (1979, p. 14) “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que é quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento”. Para ele, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia, como postulam as teorias críticas, mas a própria verdade, entendida como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. Portanto, se concordarmos com as reflexões foucaultianas, perceberemos que as teorias críticas operam com conceitos e pressupostos teórico-metodológicos inadequados para lidar com o exercício da complexa rede de poderes e verdades que enformam a sociedade e o mundo pós-modernos.

A crise da pós-modernidade desencadeou o colapso de antigos valores e práticas, mas, ao mesmo tempo, propiciou o surgimento de outros valores e outras práticas que, por sua vez, estão demandando novas formas de engajamento político das ciências humanas. Segundo Bauman (2008a, p. 135):

As notícias da morte da modernidade foram grosseiramente exageradas, e a profusão de seus obituários não os torna menos prematuros. Parece que o tipo de sociedade diagnosticado e colocado em julgamento pelos fundadores da teoria crítica foi apenas uma das formas que a sociedade moderna assumiria. Sua lividez não pressagia o fim da modernidade nem anuncia o fim do sofrimento humano. E muito menos prenuncia o fim da crítica como tarefa intelectual e vocação – e menos ainda torna a crítica redundante.

Em sua reflexão, duas características tornam nossa forma de modernidade nova e diferente. A primeira é o fim das primeiras ilusões modernas de que sua racionalidade iria nos conduzir a uma sociedade boa, justa e livre de conflitos. A segunda é que, apesar de a ideia de melhoria por meio de ações legislativas não ter sido completamente abandonada (ou seja, o poder disciplinar ainda se justifica por sua função de manter a ordem), a ênfase agora se direciona para a autoafirmação do indivíduo. Isso representou a mudança do discurso ético/político da “sociedade justa” para os “direitos humanos”, ou seja, para o direito de os indivíduos permanecerem diferentes e escolherem livremente seus modelos de

felicidade e estilos de vida. Dessa maneira, os regimes de verdade do biopoder tornaram o ambiente favorável ao exercício do geopoder, que atua com toda eficácia no modelo de sociedade individualizada. A tática agora é dividir para controlar. É nesse contexto que se deve pensar os novos valores e as novas práticas pós-modernas.

No projeto inicial, os pensadores da modernidade prometeram uma liberdade ativa, a liberdade de fazer coisas e refazê-las para melhorar a existência humana. O que eles não revelaram foi a existência de mecanismos de interdição que tinham a finalidade de definir quem teria direito ao exercício dessa liberdade. Dessa forma, o que se viu foi uma liberdade truncada, que não é muito diferente da que se tem hoje. Conforme expôs Bauman (2008a, 2008b), a forma de liberdade disponível na pós-modernidade se reduz à opção de consumo. Para usufruí-la, é preciso, antes de tudo, ser um consumidor, requisito que deixa milhões de pessoas de fora.

O discurso em defesa da igualdade foi um dos maiores “tiros pela culatra” da racionalidade moderna. Se a ideia era usá-lo como instrumento de manutenção da ordem e como mecanismo homogeneizador da sociedade, a única coisa que ele conseguiu, de fato, foi revelar as diferenças (sociais, religiosas, econômicas, de gênero, de raça, étnicas, dentre outras) que vinham sendo sufocadas por múltiplos regimes de verdade. No entanto, hoje, é possível dizer que os movimentos sociais, em suas lutas em favor dos direitos das minorias, negligenciaram a separação entre política e poder e, dessa forma, até avançaram um pouco em termos políticos, mas foram cooptados pelo poder. Como diz Bauman, a diversidade prospera e o mercado prospera com ela. Para ser mais preciso, só se permite prosperar a diversidade que beneficia o mercado. A ideia de diversidade que circula na mídia consiste numa variedade de estilos de vida negociáveis, de modos de vida cambiáveis destinados à condição uniforme de dependência dos indivíduos face ao mercado.

Diante da diversidade, o lema da fraternidade, que também visava à uniformidade, foi substituído pela tolerância. Por meio dela, a diferença foi subsumida e deixou, portanto, de ser uma ameaça à sociedade. Dessa forma a diferença também foi privatizada. Na análise de Bauman (1999a, p. 291),

A era da hegemonia cultural parece ter passado: as culturas devem ser desfrutadas, não se deve batalhar por elas. No nosso tipo de sociedade, a dominação política e econômica pode muito bem passar sem a hegemonia; ela descobriu como reproduzir-se em condições de variedade cultural. A nova tolerância significa a

irrelevância da opção cultural para a estabilidade da dominação. E a irrelevância resulta em *indiferença*. (grifo do autor)

O discurso da tolerância cooptado e propagado pelo mercado foi e continua sendo muito bem recebido. Segmentos que antes eram absolutamente excluídos, hoje se veem na mídia, sentem-se contemplados pelo mercado, que agora oferece produtos direcionados especificamente para eles; sentem-se, assim, valorizados e não veem problemas no fato de seus desejos, seus sentimentos, suas frustrações servirem de tópicos para estratégias argumentativas em discursos e propagandas que só visam a aumentar sua dependência.

Contudo, a tolerância praticada pelo mercado não promove a solidariedade; ao contrário, fragmenta a sociedade e transforma problemas de ordem pública em “picuinhas” de indivíduos ou grupos que não conseguiram vencer com suas próprias forças. Essa tolerância é absolutamente compatível com a prática da dominação social. E aí reside o equívoco de muitas teorias críticas. Elas buscam o agente no Estado e subestimam a eficácia do discurso da tolerância no exercício do poder. Este divide a sociedade de tal maneira que não basta o Estado emitir resoluções legais para por fim às contendas em torno dos direitos de grupos minoritários. A tolerância transforma a sociedade num agrupamento de segmentos que não conseguem mais transformar suas demandas em questões públicas. No Brasil, por exemplo, é comum ouvir, inclusive de intelectuais, afirmações de que a dificuldade de acesso ao emprego e à universidade não é problema racial e sim social. Ou seja, entende-se, equivocadamente, que os problemas raciais não são problemas sociais. A tolerância pode ser pregada e exercida sem maiores preocupações, porque reafirma a superioridade e o privilégio do tolerante: o outro, sendo diferente, perde o direito de um tratamento igual. Justifica-se a inferioridade do outro pela diferença.

No âmbito da prática pós-moderna, a violentação da natureza cedeu espaço ao discurso pela preservação do equilíbrio natural. Esse é mais um campo em que as microoperações do poder devem ser cuidadosamente analisadas.

Os impactos ambientais decorrentes da produção e do consumo são hoje motivo de preocupação mundial. As previsões catastróficas e, por que não dizer, apocalípticas mobilizaram os líderes mundiais a elaborar políticas com o fim de retardar e até mesmo conter as consequências da produção desenfreada. Esse é um cenário em que se pode verificar nitidamente a separação entre poder e política no panorama mundial. É também

um cenário paradoxal: no momento em que a ideologia da produção deveria ser veementemente contestada, o geopoder sai mais fortalecido. Como isso é possível?

Os riscos gerados pela tecnologia que não podem ser evitados têm seus efeitos minimizados com mais tecnologia. As palavras de ordem agora são: energia limpa, biocombustíveis, produtos biodegradáveis, reciclagem, eficiência energética etc. Esse discurso vai dar início a uma corrida pela invenção de produtos que sejam concebidos sob o princípio da responsabilidade socioambiental, dando origem a uma nova faceta do mercado produtivo, grandes negócios que vão gerar novos e maiores lucros.

O discurso da responsabilidade socioambiental como princípio de produção dá origem a um princípio correlato para nortear as relações de consumo: o da consciência ambiental.

Como antes, os problemas são formulados como demandas de novos dispositivos e artifícios técnicos (comerciáveis, é claro); como antes, aqueles que desejam se ver livres do desconforto e dos riscos são lembrados de que essa liberdade “deve pagar o seu preço” e que as grandes contas da catástrofe social supostamente são quitadas com o troco do consumo privado. (BAUMAN, 1999a, p. 297)

Em todo esse processo de crise e alterações de valores e práticas que caracteriza a (pós)modernidade, a origem dos problemas é retirada de cena e a mecânica do poder e seus regimes de verdade se encarregam de naturalizar as contradições, as distorções decorrentes de seu próprio exercício. É para atuar nesse contexto visceralmente marcado pela complexidade que defendo uma LA pós-crítica. Para usar uma metáfora de Bauman, a mesa foi virada. Se antes a tarefa da crítica era buscar a autonomia individual contra os muitos mecanismos do Estado e de suas técnicas disciplinares, a gora a luta é pela construção de uma sociedade de fato. Uma sociedade que consegue transformar em questões públicas problemas individuais.

Pennycook tem sido um grande defensor de uma LA crítica (LAC). Nesse quesito, ele engrossa a fileira dos autores que têm se preocupado com o estatuto acadêmico da disciplina. Comparando dois de seus trabalhos, é possível identificar que o termo “crítica” recobre acepções divergentes. Em texto de 1990⁴⁵, o autor defende uma abordagem crítica

⁴⁵ In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M., 1998a, p. 23-49.

que se alinha com o modernismo emancipatório da pedagogia crítica e da ACD. Nesse contexto, a LA ainda é fortemente marcada por seu caráter de aplicadora de teorias.

Em outro trabalho (PENNYCOOK, 2003), o autor denuncia as limitações da crítica emancipatória (cf. seção 4.2), argumentando que, apesar do objetivo declarado de investigar a linguagem em seu contexto social, a LA tem operado com “contextos descontextualizados”, ou seja, com uma visão bastante limitada daquilo que constitui o social. Em sua exposição a abordagem do modernismo emancipatório sobre as questões de linguagem, conhecimento e poder objetiva especificamente relacionar o estudo da linguagem com uma política esquerdista. Um alinhamento muito mais teórico do que prático, na verdade. Diante disso, propõe uma LAC com as seguintes características:

- i. Embora também veja a linguagem como fundamentalmente ligada à política, articula uma descrença profunda quanto à ciência, às declarações de verdade e à possibilidade de uma posição emancipatória fora da ideologia.
- ii. Remete a perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, encarando a linguagem como inerentemente política, entendendo o poder mais em termo de suas micro-operações relacionadas a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade e assim por diante, e argumentando que também devemos responsabilizar-nos pelas políticas do saber.
- iii. Em termos da política linguística, sugere que a língua é tanto produtora quanto refletora das relações sociais e aponta para a necessidade de entender como as pessoas resistem e se apropriam de formas de opressão por meio da linguagem.
- iv. Uma postura problematizante sobre escolarização levanta questões de resistência e é cética sobre a noção de que a conscientização pode levar à emancipação. Uma pedagogia pós-crítica concentra-se numa noção de pós-modernismo eticamente engajado que pode nos ajudar a nos afastar de um tipo de essencialismo que tem obstruído as artérias da LA, com a insistência “desajustada” em identidades culturais e de gêneros. Essa posição parece oferecer mais possibilidades para o engajamento com a diferença pelas visões de identidade e subjetividade e identidade como múltiplas e contraditórias.

Arrisco-me a dizer que o problema maior da LA não reside nas questões relativas à demarcação de seus contornos, mas naquilo que deve ser a grande preocupação das ciências humanas na contemporaneidade: a sua relevância social. Nas ponderações de Santos (1989, p. 48) “[...] a crítica será, por sua vez, ilusória se for só isso (crítica), se não se souber plasmar no processo de transformação da realidade, e a tal ponto que este se transforme no seu critério de verdade”. Penso que é por isso que a LA está sempre às voltas com sua ontologia. Uma ciência social deve se definir a partir de suas pretensões de intervenção política na sociedade. Com base nessas pretensões é que devem ser definidos os seus pressupostos teórico-metodológicos.

A LA não surgiu como uma disciplina que tinha pretensões de realizar intervenções políticas. No afã de livrar-se da posição subalterna de aplicadora de teorias linguísticas, foi-se tornando cada vez mais uma disciplina acadêmica afinada, principalmente, com os princípios da crítica esquerdista. Em consequência disso, os objetos de pesquisa ainda são ligados à pedagogia crítica: a (re)produção de ideologias em sala de aula, interação professor-aluno e silenciamento, a assimetria e seus efeitos na interação. Todos esses assuntos são ligados a uma reflexão crítica de como a linguagem funciona como instrumento de reprodução da identidade social e da alteridade como um jogo de espelhos e imagens difusas.

Não é suficiente, porém, fazer conexões entre relações no nível micro da linguagem em contexto e macrorrelações da investigação social. Alguns trabalhos (MOITA LOPES, 2003a, 2003b) incorporaram à pesquisa noções como gênero, sexualidade, raça, mas operam com uma concepção de identidade fixa; outros trabalhos consideram a sala como espaço de construção da identidade e negligenciam a complexidade das relações sociais e como os regimes de verdade atuam na construção de identidades. Enquanto isso, a questão: como os trabalhos em LA podem melhorar o ensino de linguagem? continua sem resposta. Na verdade, acho que a pergunta certa deveria ser: tem a LA alguma contribuição efetiva, prática, a dar para a transformação do ensino de linguagem? Tal como tem acontecido com outras ciências sociais, Pennycook (1998, p. 41, 42) sugere que a LA adote uma postura reflexiva:

Se os antropólogos estão questionando o uso contínuo de uma determinada concepção de cultura e a possibilidade de se repensar o Outro, se os educadores estão fazendo perguntas difíceis sobre a política cultural da escolarização e sobre os interesses e as políticas das diferentes formas de conhecimento; se os psicólogos estão questionando a construção e o controle concomitante do sujeito

dentro dos discursos psicológicos; se os pós-estruturalistas estão enfatizando poder, conflito e discurso na linguagem como compreensões muito diferentes da construção do significado; se as alegações positivistas do conhecimento estão sendo questionadas não só por suas limitações, mas também por causa dos interesses a que elas servem, então, certamente, os linguistas aplicados precisam questionar seriamente os seus próprios trabalhos.

Corroborando a sugestão de Pennycook, Moita Lopes (2006b, p. 21) conclui que

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

O autor aponta as mudanças socioculturais, políticas e históricas como os fatores que têm determinado a necessidade de repensar a teorização em LA. Isso deveria desencadear, também, discussões de ordem metodológica. Se os problemas são outros, se os sujeitos são outros, se o contexto é outro, e se a teoria é outra, por que a metodologia deve ser a mesma? Se a metodologia interpretativista foi o instrumento da LA emancipatória, que não rompia efetivamente com o paradigma científico moderno, é possível que ela seja adequada para as intervenções políticas necessárias no mundo pós-moderno?

Em sua crítica ao método etnográfico, Bolognini Jr. (2003, p. 91), apoiando-se nas ideias de Foucault, propõe que a LA adote o método genealógico pelas razões seguintes:

A pesquisa genealógica vê o sujeito na trama histórica e não como algo transcendente ao campo de acontecimentos, perseguindo uma identidade vazia ao longo da história. Ela tenta retrair a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios – e do objeto – sem se referir ao sujeito fenomenológico ou psicologizado. Ela analisa os acontecimentos pela materialidade linguística, tentando reconstituir os fios que ligam à rede, que sustentam a trama e que desencadeiam as relações de pertinência. A genealogia se recusa o papel de articuladora de estratégias emancipatórias e táticas desenvolvimentistas, inclusive pela própria noção de poder com a qual trabalha.

O método genealógico rompe efetivamente com uma concepção dogmática de ciência. Na reflexão foucaultiana, é necessário se interrogar sobre a ambição de poder que a pretensão de ser uma ciência traz consigo:

- i. Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência?
- ii. Qual sujeito falante, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista?
- iii. Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?

O discurso científico opera por exclusão, pela hierarquização de saberes e define exclusivamente seus próprios saberes como verdadeiros, colocando-se no topo da classificação. As genealogias não buscam uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. Foucault (1999) as define como *anticiências*. Não tanto porque sejam contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas porque se opõem aos efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico.

As genealogias não excluem saberes, antes constitui o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, procedimento que permite a construção de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber no trato das questões relacionadas à mecânica do poder e aos regimes de verdade que ela põe em funcionamento na sociedade e no mundo.

Pelas circunstâncias descritas até aqui, penso que vivemos o momento propício para a utilização do método genealógico nas pesquisas e propostas referentes ao ensino de linguagem na pós-modernidade.

A seção anterior terminou com uma apresentação daquilo que deve ser a tarefa da crítica pós-moderna: lutar pela construção de uma sociedade autônoma. De acordo com Cornelius Castoriadis, o que está errado com a sociedade em que vivemos é que ela parou de se questionar. É um tipo de sociedade que não reconhece mais qualquer alternativa para si mesma e assim sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e muito menos provar) a validade de suas suposições francas e tácitas. Bauman (2008a) acrescenta que nós até estamos dispostos a criticar quando se trata de defender nossos próprios interesses. A tarefa da crítica pós-moderna é atuar em torno dos regimes de verdade e do papel que eles desempenham no exercício do poder, não com o objetivo precípua de mudar a consciência das pessoas (objetivo da crítica emancipatória), mas o regime político,

econômico e institucional de produção da verdade. Para isso, a genealogia é fundamental. Num primeiro momento, porém, esclarece Foucault, faz-se necessário o uso da arqueologia, método de análise das discursividades locais; depois vem a genealogia, a tática que, utilizando a erudição, faz intervir, a partir da triangulação entre saberes locais, saberes eruditos e regimes de verdade, os saberes assujeitados. Dessa forma, torna-se possível o entendimento histórico a origem e a estruturação das relações sociais. Dessa forma, é possível à crítica pós-moderna cooperar para a construção de uma sociedade autônoma:

Uma sociedade verdadeiramente autônoma só pode existir como uma sociedade que admite uma liberdade de autocrítica, questionamento e reforma cada vez maior, mais do que um dado padrão de felicidade, como seu único propósito e razão de ser. A sociedade autônoma admite abertamente a mortalidade inerente a todas as suas criações e tentativas de extrair dessa fragilidade fatal a chance da contínua autotransformação e também, quem sabe, do autodesenvolvimento. A autonomia é a tentativa audaciosa de usar a mortalidade das instituições humanas no convite à perene viabilidade da sociedade humana. A durabilidade da sociedade é feita de ingredientes transitórios e mortais. Uma sociedade viável, resistente à letargia senil e à paralisia só é possível na medida em que não se confunde a duração da sociedade com a eternidade de qualquer das formas que assume e abandona ao longo da história. (BAUMAN, 2000, p. 88, 89)

Para fazer parte de tal crítica, a LA precisa, através de um processo de reflexividade, identificar os saberes que excluiu em seu percurso de constituição como disciplina científica. Um procedimento próprio da ciência moderna é rotular os saberes que não são construídos com a utilização de seus fundamentos como senso comum. Essa dicotomia aparece, inclusive, em trabalhos que se propõem a criticar a racionalidade moderna (cf. SANTOS, 1989, 2008). Mesmo quando o discurso científico identifica um saber “verdadeiro” no senso comum, sua intenção não é valorizá-lo; o que se pretende é usurpar esse conhecimento “verdadeiro” para que no senso comum só exista o falso. A relação entre eles se resume no par dicotômico mito/verdade. O propósito é perpetuar a hierarquia. Essa exclusão e hierarquização de saberes não se pratica no procedimento genealógico.

A LA, como integrante da crítica pós-moderna, no que toca as questões do ensino de linguagem, deve minimizar seu compromisso com a institucionalidade acadêmica e com o cientificismo (o que não significa excluir a ciência); deve analisar a relevância social do discurso científico vigente e investigar, dentre os saberes excluídos por ele, aqueles que podem contribuir com sua tarefa de intervenção social. Isso vai exigir que se construa um

projeto, que, por sua vez, vai exigir um esforço conjunto para ser levado adiante. Se o objetivo político principal da crítica pós-moderna é desfragmentar politicamente a sociedade, é preciso que os agentes dessa tarefa, antes de qualquer empreitada nesse sentido, consigam, internamente, debater e refletir sobre próprias suas concepções de sociedade, sujeito, educação, linguagem, política e linguagem. Não basta, portanto, se contentar com o entendimento de que a crítica pós-moderna se resume a uma atitude problematizadora diante dos problemas que questões referentes ao funcionamento da linguagem na contemporaneidade, como postulam, dentre outros autores, Moita Lopes (2006b) e Pennycook (2003).

Nesse ínterim, é importante repensar também a relação da LA com outras disciplinas. Se considerarmos a caracterização que Domingues (2005) faz das experiências interdisciplinares, seremos forçados a concluir que a interdisciplinaridade, diferentemente do que propõe Moita Lopes (1998, 2006b), não seria o pressuposto metodológico mais adequado para uma LA pós-crítica, uma vez que a noção de interdisciplinaridade é comprometida com os fundamentos da ciência moderna, dentre os quais se podem destacar a manutenção das fronteiras disciplinares e o estabelecimento de leis gerais de funcionamento do objeto. Se uma característica da prática problematizante, que representa a última fase daquilo que se entende como LA crítica, refere-se ao questionamento dos postulados científicos, defender a interdisciplinaridade como princípio metodológico representa um contrassenso.

Assim, entendo que a LA pós-crítica deve operar por meio de um princípio metodológico tríplice: a genealogia, a arqueologia e, por fim, a transdisciplinaridade. Esta só é possível quando há a possibilidade de afrouxar as fronteiras disciplinares, em contraste com as abordagens inter e a multidisciplinares, que só fazem sentido em contextos fortemente disciplinares. Domingues (2005) apresenta as seguintes características das experiências transdisciplinares: i) aproximação de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento; ii) compartilhamento de metodologias unificadoras, construídas mediante a articulação de métodos oriundos de várias áreas de conhecimento; ocupação de zonas de indefinição e dos domínios de ignorância de diferentes áreas de conhecimento: a ocupação poderá gerar novas disciplinas ou permanecer como zonas livres, circulando-se entre os interstícios disciplinares, de tal forma que a transdisciplinaridade ficará com o movimento, o indefinido e o inconcluso do conhecimento e das pesquisas.

Para Domingues, não há ainda exemplos consolidados de pesquisas transdisciplinares; segundo ele, ela representa ainda uma utopia. Para Moita Lopes (1998), uma vez que a transdisciplinaridade consiste num modo de investigação que envolve uma forma de investigação que corta várias disciplinas, não se pode fazer LA transdisciplinarmente. Para ele, “pode-se, contudo, como linguista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico para cuja compreensão as intravisiões do linguista aplicado possam ser úteis” (1998, p. 122). Contudo, se pensarmos a complexidade que envolve as políticas de ensino de linguagem e a construção do currículo seremos forçados a concordar que tanto seu estudo como sua problematização e conseqüente proposição de mudanças ou transformações em sua estrutura só podem ser efetuados mediante o recurso a várias áreas de conhecimento. Mesmo com a adoção desse procedimento, conforme observa Domingues, restará a tarefa de ocupação de zonas de indefinição deixadas pelas diversas disciplinas. Logo, se o objetivo é discutir o ensino de linguagem numa perspectiva que busque dar conta de sua complexidade, a transdisciplinaridade, juntamente com a genealogia e a arqueologia, constitui pressuposto metodológico fundamental.

Nesse processo, uma tarefa central é repensar os objetivos da educação. Ao longo da história a educação tem funcionado como uma instituição destinada a instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha de acordo com as regras e os valores alinhados com os regimes de verdade vigentes em diversos momentos históricos. Na esteira do pensamento de Adorno (1995), essa redefinição não deve ser formulada em torno do *para quê* educação, mas sim do *para onde* a educação deve conduzir? Após isso, deve-se pensar nos objetivos e nos conteúdos do ensino de linguagem. Em outras palavras, o ensino de linguagem (e de qualquer outra disciplina) deve cooperar para a consecução dos objetivos da educação.

Uma prática muito comum em trabalhos sobre o ensino de linguagem, mesmo em LA, é a de conferir centralidade ao objeto de estudo, qual seja leitura, ensino de gramática, produção textual, o trabalho com gêneros textuais, a interação na sala de aula, o livro didático etc. Ora, o termo objeto é um construto da ciência moderna criado com o intuito de possibilitar o controle sobre a fluidez de qualquer fenômeno. Por meio dessa noção, pretende-se recortar o fenômeno em estudo, dando-lhe dimensões precisas e, portanto, controláveis. Com isso, o fenômeno perde sua dinâmica característica, sua

mobilidade para se relacionar com outros fenômenos, o que poderia provocar resultados inesperados. Essa é uma questão muito discutida por ambientalistas que são contrários, por exemplo, ao cultivo de sementes transgênicas. Para eles, as pesquisas em laboratórios são submetidas a um nível de controle que não vai se repetir na natureza. Eles acreditam que há a possibilidade de a interação entre as sementes e o ambiente gerar consequências imprevisíveis.

No campo das ciências humanas, essa questão deveria ser ainda mais problematizada. As ações humanas são influenciadas por fatores de diversas ordens e não há qualquer possibilidade de lhes atribuir encadeamento ou previsibilidade. Nas palavras de Santos (1989, p. 36),

As ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhe permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista.

Logo, a crítica pós-moderna deve descartar a noção de objeto e devolver às ciências humanas o sujeito holístico; destituir o objeto delimitado e instituir o fenômeno, com toda fluidez que lhe é inerente.

A ênfase no objeto conduziu os trabalhos sobre o ensino de linguagem em LA a uma situação ainda mais grave que a apresentada na abordagem cartesiana. Nesta, um todo complexo é subdividido em partes menores que, devidamente exploradas, tornariam possível a compreensão da totalidade. A asserção “o todo é a soma de suas partes” resume bem a metodologia cartesiana. Em LA, as partes são estudadas sem nenhuma preocupação com o todo, porque, a bem dizer, esse todo não existe. A LA, em decorrência de sua orientação problematizante, não tem um projeto de intervenção social para a (re)estruturação do ensino de linguagem. É comum ver trabalhos de linguistas aplicados que se preocupam em propor estratégias de aplicação das orientações contidas nos PCN (ROJO & BATISTA, 2003), mas não há uma crítica consistente dessas orientações.

A elaboração desse projeto deve ser uma das tarefas mais importantes e urgentes da LA. Como já disse, uma ciência social se define por suas pretensões de intervenção na sociedade. Enquanto a LA não fizer isso, vai continuar desperdiçando energias com discussões sobre sua ontologia.

Uma tarefa que vejo como fundamental para a construção de um projeto para o ensino de linguagem é a construção de um currículo nacional que promova uma articulação e uma progressão entre os níveis fundamental e médio da educação brasileira. Diferentemente do que o volume de trabalhos tem mostrado, entendo que esse currículo deve ser iniciado pela estruturação do Ensino Médio por uma razão muito simples: ninguém sai de casa para, depois, pensar no que vai fazer; antes, define o que precisa ser feito, a seguir, faz um planejamento onde estabelece a sequência das ações e mobiliza os recursos necessários à sua realização. Ou seja, começa-se por onde se pretende chegar. Da mesma forma, se entendemos que o Ensino Médio constitui a etapa terminal da educação básica, devemos, primeiramente, definir sua estrutura e, depois disso, pensar na estrutura dos níveis inferiores, considerando a adequação dos conteúdos às fases do desenvolvimento psicogenético dos estudantes e, principalmente, selecionando-os de maneira que eles contribuam para o amadurecimento necessário ao estudante do Ensino Médio.

Essa não é uma tarefa fácil e tampouco desfruta de um consenso entre os membros da LA. Muitos acreditam que uma proposta como essa tende a ser totalitária e a anular especificidades locais. Entendo, porém, que, com base naquilo que denominei crítica pós-moderna e utilizando o método tríplice aqui defendido – fundado nos postulados da genealogia, da arqueologia e da transdisciplinaridade –, tal empresa encontra novos princípios teórico-metodológicos capazes de subsidiá-la. Como disse, a genealogia não hierarquiza nem exclui saberes ou métodos, inclusive o etnográfico; nela não prevalece a dicotomia ciência/senso comum. Diante do compromisso político da crítica pós-moderna, essa tarefa não é apenas necessária, mas, sobretudo, urgente. Não podemos continuar defendendo uma sociedade politicamente fragmentada e confundindo respeito às diferenças com inércia.

5 A LINGUAGEM COMO FENÔMENO SEMIÓTICO-PRAGMÁTICO

Kaspar Hauser: linguagem, mundo, realidade, percepção, significação, cognição... assim é que, procurando desvendar os enigmas do filme de Herzog, fui sendo levado, pouco a pouco, a revisitar um antigo e problemático tema, situado num entroncamento por onde passam a linguística, a semiologia, a antropologia, a teoria do conhecimento etc.: trata-se da relação entre língua, pensamento, conhecimento e realidade. Até que ponto o universo dos signos linguísticos coincide com a realidade “extralinguística”? Como é possível reconhecer tal realidade por meio dos signos linguísticos? Qual o alcance da língua sobre o pensamento e a cognição?
BLIKSTEIN, 1985, p. 17

No capítulo anterior, propus o tripé metodológico arqueologia-genealogia-transdisciplinaridade como saída para o labirinto ao qual a perspectiva científica moderna, adotada pela Linguística, conduziu o ensino de linguagem. Por outro lado, defendi também que a abordagem da linguagem como fenômeno de ensino, perspectiva adotada neste trabalho, deve-se dar não pela exclusão e/ou hierarquização de saberes, mas pelo seu aproveitamento, sejam eles produzidos no senso comum, sejam provenientes do discurso científico.

Historicamente, os estudos sobre a linguagem são orientados por uma ideia ou definição da própria linguagem. Com base nessa concepção, são construídos objetos e metodologias, que podem focar a linguagem do ponto de vista de sua função social ou de sua estrutura. O estudo da linguagem como prática social é caracterizado pelo enfoque nos

vários aspectos que afetam o seu uso; o estudo estrutural consiste num discurso descritivo e explicativo não sobre a linguagem ou sobre as circunstâncias de seu uso, mas sobre os aspectos formais de sua constituição, caracterizando o que se conhece como uma abordagem imanentista.

O estudo da linguagem pode-se prestar a vários objetivos. Como diz Saussure, a linguagem é um fenômeno heteróclito e multifacetado, logo é a perspectiva de estudo que vai estabelecer seus contornos e limites. As discussões atuais sobre o ensino de linguagem têm-se caracterizado por um discurso sobre uma prática centrada nos usos da linguagem. No entanto, os modelos de descrição que utilizam ainda são fortemente marcados por uma abordagem estritamente estrutural, o que torna praticamente impossível a implementação efetiva da perspectiva pragmática no ensino.

Neste capítulo, defendo a tese de que a linguagem deve ser entendida como um fenômeno constituído, de um lado, por aspectos semióticos e, de outro, por aspectos pragmáticos. Os primeiros referem-se à constituição e à caracterização dos sistemas de signos; os últimos concentram-se nos fatores que determinam a produção e a utilização dos signos na sociedade. Conquanto possam ser tratados de forma isolada, esses fatores são interdependentes e isso nos autoriza a postular que os signos determinam os usos ao mesmo tempo em que os usos determinam os signos.

5.1 ASPECTOS SEMIÓTICOS DA LINGUAGEM

5.1.1 A natureza do signo

O modo como os signos se relacionam com o mundo sempre foi uma preocupação de filósofos, linguistas e semioticistas. Em todos os estudos, constata-se que há uma inegável relação entre os signos (palavras, imagens, gestos etc.) e coisas significadas. Por outro lado, as diversas disciplinas que estudam essa relação não têm sobre ela uma visão pacífica, o que dá origem a uma série de problemas:

- a) Qual é a natureza do laço que une linguagem e realidade? Como elas se relacionam?

- b) Qual a natureza dos signos e como eles cooperam na constituição de diversos sistemas semióticos?
- c) Qual a natureza da realidade referida ou representada: será algo puramente interno ou subjetivo, externo ou objetivo, ou construída, de alguma forma, pela linguagem?

Tradicionalmente, o estudo do signo sempre foi marcado pelo logocentrismo, ou seja, tendo a palavra como centro. Na teoria da linguagem elaborada pelos estoicos, a significação é resultante da combinação de três elementos: o significado, o signo e a coisa, que pode ser descrita como uma entidade física, uma ação, um acontecimento. O signo é, por exemplo, a palavra; o significado é o que vem expresso por ela e que nós compreendemos quando é dada ao pensamento; a coisa é o que possui uma existência exterior.

Para Agostinho, a linguagem serve para ensinar ou recordar e também para a fala interior, que é o pensamento de palavras aderidas à memória. Este processo traz à mente as próprias coisas; as palavras são sinais dessas coisas. O conhecimento não vem das palavras que significam os objetos, mas dos próprios objetos. O significado só é aprendido ao remeter a algo. Dessa maneira, o valor da palavra, seu significado, advém do conhecimento da coisa significada. Assim, Agostinho restringe a linguagem à referência, sem o que o significado é vazio, uma vez que a linguagem serve para transmitir o pensamento, e pensamento é sempre sobre algo. Em sua teoria, a natureza do significado é explicada pela revelação divina, ou seja, pela fé.

Na lógica de Port-Royal, a língua é entendida como um sistema de signos. As palavras ou expressões são invólucros das ideias, que se ligam aos objetos. Nessa perspectiva, o nível lógico das ideias é o mais elaborado; a língua tem a função de exteriorizar essa lógica, que é o fundo comum subjacente à diversidade das línguas naturais. A gramática busca mostrar como as ideias ou essências são significadas, ou seja, qual a sua relação com a realidade.

Locke critica veementemente a doutrina cartesiana do inatismo, que fundamenta a lógica de Port-Royal. Para ele, o conhecimento nasce através da experiência e se forma por obra das ideias. Ideia é todo e qualquer conteúdo do processo cognitivo. Quando alguém pensa, os objetos de seu entendimento são as ideias que podem provir da sensação ou da reflexão.

O empirismo de Locke se preocupa também com linguagem. Para ele, os sons são sinais das ideias. A linguagem transmite pensamentos através desses sinais, marcas exteriores das ideias internas. Em sua concepção de significado, as palavras representam as ideias na mente de quem as usa, mesmo que as ideias representem imperfeitamente as coisas. O significado é aprendido para expressar determinada ideia e isso é o que permite a compreensão.

Locke destaca que o conhecimento demanda, como condição para o seu desenvolvimento, o aprendizado da linguagem. Em sua teoria, não há uma relação direta entre o sinal e a coisa designada ou referida. O significado expressa uma ideia que provém da experiência, sem a qual a mente é uma *tabula rasa*. Essas considerações nos permitem afirmar que Locke já distinguia entre o significante, o significado e a ideia.

As ideias de Saussure, no entanto, foram as que se tornaram mais profícuas para o estudo do signo, e nelas o logocentrismo encontrou o seu ápice. Isso não se deve ao fato de serem completamente inovadoras, mas, principalmente, porque deram origem à Linguística, disciplina nascida sob a égide do positivismo, que se propunha a estudar a língua como objeto autônomo. Com esse corte, Saussure rompe com perspectivas de estudo da linguagem que a abordavam, segundo ele, de forma secundária, integrada a estudos lógicos, filosóficos, literários, filológicos etc.

Para Saussure, o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, que é físico, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho dos nossos sentidos. Em suas palavras, “o caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema” (2004, p. 80). O signo é a combinação do conceito, denominado significado, e da imagem acústica, denominada significante.

Na formulação saussuriana, o signo apresenta como característica fundamental a arbitrariedade. Dito de outra forma, o laço que une o significante ao significado é arbitrário. Isso quer dizer que não há nada no interior do significante que o ligue à ideia por ele representada. Com relação à ideia que representa, o significante aparece como escolhido livremente; com relação à comunidade linguística que o emprega não é livre: é imposto. Saussure se recusa a usar a palavra símbolo para designar o signo linguístico, argumentando que:

O símbolo tem como característica não ser jamais arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo. (2004, p. 82)

Peirce (2008) partiu de um esquema tripartite muito diferente da concepção binária de Saussure. No quadro teórico que desenvolve, a relação de semiose se dá pela articulação de três elementos, que são o signo, seu objeto e seu interpretante. O signo é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém; por isso é também chamado de *representamen*. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. O signo assim criado é o interpretante do primeiro. O signo não representa o objeto em todos os seus aspectos, mas refere-se a uma ideia, o fundamento do *representamen*.

Na teoria peirciana, a palavra signo será usada para denotar um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável. O signo pode apenas representar um objeto ou referir-se a ele. Pode ser simples, quando possui apenas um objeto, ou complexo, quando apresenta mais de um.

De acordo com Peirce, o signo pode se manifestar por três categorias: o índice, o ícone e o símbolo. O índice é um *representamen* cujo caráter representativo se deve a uma relação genuína com o objeto, sem levar em conta o interpretante ou o código, sem a mediação da intencionalidade. Pode estabelecer uma relação existencial ou referencial. Por exemplo, a batida na porta característica de alguém querendo entrar é existencial; já o emprego de um pronome pessoal, demonstrativo, uma preposição, é referencial.

O ícone não tem conexão dinâmica alguma com o objeto que representa; suas qualidades se assemelham às do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança, caso, por exemplo, das fotografias e de algumas imagens. Elas provocam um desengate mais nítido entre signo e coisa nomeada, significando apenas pela qualidade da semelhança. O ícone não é a imagem externa propriamente dita; é a imagem mental, imitação dos objetos. Um signo é um ícone quando se refere ao objeto pelos caracteres do próprio signo, quer o objeto exista ou não.

O símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota devido a uma espécie de regra de leitura, a uma associação de ideias que o leva a ser interpretado como referindo a determinado objeto. O símbolo se constitui como signo por ser usado e compreendido

como tal, por hábito ou convenção. Como vimos, Saussure rejeitou a designação de símbolo para o signo linguístico alegando que aquele tem a prerrogativa de nunca ser arbitrário, ao contrário deste. Na semiótica de Peirce, o símbolo aparece como um signo genuíno, pois depende de um interpretante para ser compreendido.

As considerações de Saussure restringem-se ao signo linguístico; não podem ser estendidas à linguagem em sentido lato. As teorias de Peirce, não obstante seu projeto de classificar a semiótica como um ramo da lógica, ou como a própria lógica dos signos, fornece importantes construtos que possibilitam uma ruptura com a abordagem logocêntrica da linguagem. Em se tratando de ensino de linguagem, isso é bastante promissor, já que abre espaço para o estudo de múltiplas semioses.

5.1.2 O signo linguístico e seus níveis

5.1.2.1 Nível fonográfico

É um dos níveis da constituição material do signo, que pode se manifestar de forma sonora ou gráfica. Essas manifestações correspondem à fala e à escrita, respectivamente. Para Aristóteles⁴⁶, “os sons emitidos pela fala são símbolos das paixões da alma, ao passo que os caracteres escritos formando palavras são os símbolos dos sons emitidos pela fala”. Entretanto, tal relação pressupõe uma escrita alfabética e uma correspondência biunívoca (traduzida na equação um som para cada símbolo gráfico) característica básica do alfabeto grego. Mas, como é de conhecimento geral, não existe apenas a escrita alfabética, e a correspondência biunívoca não é uma realidade para as línguas naturais contemporâneas. Isso torna o pensamento aristotélico bastante limitado para explicar a relação entre os sons emitidos pela fala e os diversos sistemas de escrita utilizados para representá-los.

A Linguística, tendo estabelecido o primado da fala sobre a escrita, definiu-a como meio para o estudo dos sons da língua que se combinam para a constituição do signo linguístico. Duas disciplinas estudam esses sons: a fonética e a fonologia. Saussure adverte

⁴⁶ Da interpretação 16a4, In: ARISTÓTELES. *Organon*. Bauru, SP: EDIPRO, 2005, p. 81.

que, para uma descrição rigorosa dos sons da língua, a primeira tarefa do linguista deveria ser a construção de uma escrita fonológica que não tomasse como base a escrita, dada sua diversidade, variação e falta de correspondência com os sons da fala.

Saussure não estabeleceu uma diferença entre fonética e fonologia, o que só ocorreu com os linguistas do Círculo Linguístico de Praga. Esses autores sentiram a necessidade de estabelecer a diferença entre uma disciplina que se ocupasse dos sons da fala, a fonética, e outra que tratasse dos sons da língua, a fonologia. Os objetos de estudo da primeira são os fones, estudados independentemente das funções que possam desempenhar em qualquer língua específica. A fonologia tem como objetos os fonemas, que são os fones considerados a partir das funções que cumprem em determinada língua, como as diferenças de significado e sua inter-relação significativa para formar sílabas, morfemas e palavras.

A separação entre fonética e fonologia, conquanto apresente ganhos para a constituição da linguística como ciência, deixa de fora um problema fundamental para a compreensão do signo linguístico e para o ensino de linguagem: se essas disciplinas tratam dos sons da fala e da língua, como fica a relação entre fala e escrita?

Mori (2004) observa que, além de desenvolver alfabetos para línguas ágrafas, a fonologia ajuda no conhecimento da relação que há entre os fonemas da língua e os símbolos gráficos que os representam. Segundo ele, a defasagem entre fala e escrita, que ocasiona diversos problemas de ortografia, pode ser explicada através do conhecimento do sistema fonológico. Ainda que muitos linguistas defendam essa tese, ela não tem como ser sustentada por um motivo muito simples: a fonologia não tem compromisso com a escrita e sim com a língua falada. Afirmar, por exemplo, que os símbolos destacados nas palavras “cerca”, “auxílio”, “pássaro” e “caça” são diversas representações do fonema /s/ não significa que se esteja explicando as diferenças entre fala e escrita porque a fonologia não trata de letras, mas de fonemas. Estes, ao contrário da escrita, operam com o princípio da correspondência biunívoca. Mesmo que se quisesse aceitar o exemplo dado como argumento para a função explicativa da fonologia, uma questão ficaria sem resposta: como o conhecimento de que um fonema pode ser representado por diferentes letras pode ajudar o estudante no momento de saber qual delas utilizar para grafar uma palavra específica?

A fonética e a fonologia não podem explicar ou resolver os problemas relativos à escrita porque não há correspondência entre a transcrição fonético-fonológica que fazem da

fala e da língua e a ortografia. A fonética opera com um inventário de fones e a única contribuição relevante para o ensino refere-se ao conhecimento sobre a variação e a diversidade linguísticas. Em contrapartida, a fonologia busca anular essa variação através das noções de arquifonema e alofone. Resumindo, a variação fonética é entendida como um problema de linguística geral que não pode persistir no estudo das línguas particulares, que a elimina por meio da descrição fonológica. Essas teorizações, porém, restringem-se à língua ou à fala, na acepção saussuriana.

De acordo com Cagliari (2009), a ortografia não tem como objetivo retratar a fala de ninguém, mas o de neutralizar a variação linguística. Dessa forma as transcrições fonético-fonológicas nada mudam com relação às dificuldades ou facilidades de memorização da grafia das palavras. Segundo o autor,

É a ortografia e não o alfabeto que determina que som uma letra tem. O máximo que o alfabeto faz é dar nomes às letras e através deles indicar um dos sons que comumente é associado àquela letra. Ao neutralizar a variação dialetal, uma palavra escrita ortograficamente pode ser lida de todas as maneiras, como todos os falantes pronunciam aquela palavra. Como há pronúncias diferentes, as diferenças mostram os valores fonéticos que as letras têm. (CAGLIARI, 2009, p. 40)

A posição de Cagliari retoma um problema proposto por Aurox (1998): pode-se inverter ontologicamente a relação cronológica entre o oral e o escrito para fazer deste último a condição de possibilidade de qualquer língua? Do ponto de vista científico da Linguística, a resposta é negativa. No entanto, na prática social, principalmente no âmbito educacional, a escrita é que determina a fala. E nisso não estou falando nenhuma novidade. As gramáticas normativas estabelecem duas unidades nas quais se verifica a escrita determinado a fala. São elas a ortoépia, que se ocupa da “boa” pronúncia das palavras, e a prosódia, que trata da exata acentuação tônica das palavras na fala.

5.1.2.2 *Nível morfológico*

O nível morfológico também se refere à materialidade do signo linguístico, mas com foco especial em sua constituição formal. Não obstante a diferença de pressupostos teórico-metodológicos, pode-se dizer que a gramática tradicional e a Linguística estudam os mesmos objetos: estrutura das palavras, processos de formação de palavras e classes de palavras.

Uma crítica que Basilio (1995) faz à abordagem tradicional é a falta de teorização acerca da formação de palavras, limitando-se, por isso, a enumerar processos e a listar exemplos. Na gramática tradicional, a palavra, conceito básico para os estudos morfológicos, é tratada como um fenômeno natural e, em decorrência disso, não é problematizada.

No âmbito da Linguística, a reação ao efeito de evidência que tradicionalmente foi conferido à palavra começou com o estruturalismo. Tomando como pressuposto a impossibilidade de definir a palavra em termos de significado, já que nem todas a possuem – a exemplo do artigo, pronomes, preposições e conjunções –, a abordagem estruturalista deu centralidade à noção de morfema, definido como unidade mínima de significado.

Na análise de Basílio, porém, o cerne do problema continuou sendo negligenciado: persiste o objetivo de determinar a estrutura de palavras já formadas. Além disso, outro grande problema do estruturalismo gira em torno do conceito de morfema, já que há elementos constituintes de palavras que não podem ser definidos em termos de significado.

Inicialmente, tentou-se resolver o problema através da criação de um conceito substituto, o *vocábulo mórfico* (ZANOTTO, 2001), um conceito, convenhamos, dotado de tamanha abstração que só se justifica para o alcance de objetivos estritamente teóricos. Uma tendência mais recente tem optado pela utilização do termo *lexema* em lugar do vocábulo mórfico, que Rosa (2008) entende como a palavra considerada como unidade abstrata, mas com significado. Essa alternativa apresenta a vantagem de recolocar a palavra no centro dos estudos morfológicos, mas não lhe devolve a condição de signo, uma vez que o lexema é considerado como um conceito abstrato.

Na argumentação de Rosa, a noção clássica de morfema se fundamenta no entendimento de que determinadas sequências fônicas expressam determinados significados. Como essa relação não se sustenta, a autora propõe uma solução através do

estabelecimento de dois níveis: i) o nível da estrutura semântica, ou seja, o do lexema; ii) o nível da expressão fonológica, em que aparecem os processos gramaticais, tais como alternância nas raízes, a afixação e a reduplicação. Este último nível abrange o tradicional estudo dos morfemas, que, na proposta de Rosa, perdem suas propriedades significativas, passando, assim, a serem designados como *formativos*. Para ela, essa distinção representa uma ruptura com a ideia de que o morfema é um signo. Dessa forma, a morfologia está livre para se concentrar na forma da palavra. O significado e sua expressão, segundo a autora, devem ser alvos de um estudo à parte. Em suas palavras,

Segue-se daí que a morfologia e a sintaxe não são basicamente a mesma coisa, como a análise dos constituintes imediatos levava a crer. Teorias em que a morfologia tem a palavra (no sentido de *lexema*) como sua unidade básica contrapõem-se, assim, às teorias que tomam o morfema como a unidade básica. Essa distinção está marcada na nomenclatura: **morfologia baseada em palavras** ou **morfologia baseada em lexemas**, de um lado e, de outro, **morfologia baseada em morfemas**. (ROSA, 2008, p. 71) (negritos e itálico da autora, sublinhados meus)

As postulações de Rosa remetem ao problema da classificação de palavras. Isso porque, se a palavra passa a ser identificada com o lexema, isso sugere a existência do léxico, ou seja, o conjunto de palavras que está disponível para a atuação das regras da morfologia. De acordo com Rosa, o léxico é composto por classes de palavras abertas, isto é, classes que podem admitir novos elementos e apresentam significado lexical, e classes fechadas, cujas possibilidades de inclusão de novos itens é praticamente nula. Essa classificação, porém, apresenta um problema: se o lexema só abrange as classes abertas da língua (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio), podem-se chamar os membros das classes fechadas (artigo, preposição, conjunção, pronome) de palavras? Apoiada na perspectiva gerativa, Rosa (2008, p. 109) apresenta uma lista de 16 classes fechadas:

Na sua maioria não fazem parte do elenco tradicional, embora sejam comuns nos trabalhos atuais de linguística: *proformas* (*pronome, pro-adjetivo, pro-advérbio, pro-verbo, pro-oração e pro-sentença*), *elementos qu-*, *clíticos, marcadores, determinantes, classificadores, auxiliares, cópulas e predicadores, conjunções, complementizadores, relativizadores e adverbializadores, preposições/posposições, ideofones, interjeições*.

Todas essas classes fechadas listadas por Rosa são definidas por critérios sintáticos, o que nos permite concluir que elas não são palavras. Diante das limitações da linguística para definir a palavra – e isso se deve ao seu caráter imanentista –, criam-se pseudo-soluções com o objetivo precípuo de tornar possível o estudo de um objeto facilmente controlável, mas pouco relevante para a compreensão do funcionamento social do signo e, conseqüentemente, para o ensino de linguagem. Por outro lado, se as discussões da Linguística são tão controversas no que tange ao nível morfológico do signo linguístico, como explicá-lo e como ele pode ser um conteúdo do ensino de linguagem?

Qualquer tentativa de resposta a essas questões deve partir, impreterivelmente, do pressuposto de que a palavra é um signo e, como tal, deve ter seu estudo diretamente ligado à noção de significado. Essa posição contraria a ideia de que é possível estudar morfologia separando a palavra ou seus elementos do significado. Isso equivale a dizer, também, que não é possível considerar o nível do lexema como portador de significado, e o nível dos formantes como destituído dele. Se assim procedermos, seremos obrigados a aceitar que os usuários do português, por exemplo, desconhecem que determinados prefixos têm valor semântico negativo, que outros têm valor pejorativo, ou, ainda, que ignoram o valor dos sufixos no processo de formação de palavras.

Dessa forma, defendo a palavra e não o abstrato lexema como unidade básica do nível morfológico do signo linguístico, mas reconheço também o morfema como unidade significativa, ou seja, como um signo. Assim, temos um novo problema: como classificar tais signos?

O primeiro passo para a classificação do signo linguístico deve ser a redefinição do conceito de palavra. Como a palavra aqui está sendo compreendida primeiramente como signo e não como um elemento pertencente a uma tradicional classe gramatical, penso que uma proposta bastante coerente consiste em sua inclusão nas categorias sígnicas propostas por Peirce. Assim, teríamos dois grandes grupos de signos linguísticos: o das palavras simbólicas e o das palavras indexicais. Como sabemos, o símbolo é um signo que cria um interpretante, ou seja, uma representação na mente de quem mantém contato com ele; o índice é um signo que não cria um interpretante e estabelece com o objeto uma relação existencial ou referencial.

Na história dos estudos linguísticos, sempre houve uma preocupação com a categorização desses signos, processo que se realiza segundo critérios variados, que leva em conta as propriedades formais, funcionais e semânticas desses signos. Esses critérios são bastante problematizados no campo da Linguística, mas acentua-se a tendência de privilegiar o critério morfossintático (PERINI, 1996; CAMARA JR., 2004; ROSA, 2008; ROCHA, 2008).

Nas “Categorias”, Aristóteles (2005) define as categorias nas quais as palavras podem ser classificadas, considerando suas possibilidades significativas: o que (a substância), quão grande, quanto (a quantidade), que tipo de coisa (a qualidade), com o que se relaciona (a relação), onde (o lugar), quando (o tempo), qual a postura (a posição), em quais circunstâncias (o estado ou condição), quão ativo, qual o fazer (a ação), quão passivo, qual o sofrer (a paixão). Percebe-se que há uma semelhança entre essas categorias e propriedades de algumas de nossas tradicionais classes gramaticais, mas, percebe-se também que elas não privilegiam as propriedades formais do signo. Elas foram definidas no quadro da lógica aristotélica, que tratava das formas de pensamento em geral e das operações intelectuais que visam à determinação do que é verdadeiro ou falso.

Diante dos objetivos deste trabalho, entendo que o critério de classificação dos signos não deve privilegiar suas propriedades formais, mas reconheço que não é possível empreender um estudo dos signos com o fito de determinar o verdadeiro ou o falso nas relações entre signo e realidade. Assim, proponho as seguintes categorias:

a) Palavras simbólicas

- i) O que, ou seja, a **substância** (substantivos);
- ii) Que tipo de coisa, ou seja, a **qualidade** (adjetivos e substantivos);
- iii) O **processo** ou a ação (verbos nocionais);
- iv) O **modo** (advérbios de modo e verbos modais);

b) Palavras indexicais

- i) **Dêixis**, que estabelece as categorias de *pessoa* (pronomes pessoais), de *espaço* (pronomes demonstrativos, advérbios e locuções adverbiais de lugar) e de *tempo* (advérbios de tempo);
- ii) **Especificação**, que pode ser *definida* (artigo definido) ou *indefinida* (artigo indefinido)
- iii) **Quantidade**, que pode ser *definida* (numerais) ou *indefinida* (pronomes indefinidos);
- iv) **Intensidade** (advérbios de intensidade);
- v) **Posse** (pronomes possessivos e locuções prepositivas);
- vi) **Relação**, que estabelece conexões de natureza *integrativa* (verbos de ligação e conjunções integrantes), restringindo-se à ligação de termos; ou *subordinativa*, quando indica a dependência semântica de um termo em relação a outro (preposições, pronomes relativos, conjunções coordenativas e subordinativas, excetuando-se as integrantes)

Note-se que na categorização aqui defendida predominou o critério semiótico, que obrigou a uma redistribuição das classes gramaticais tradicionais. Esse procedimento é muito mais abrangente do que a simples taxionomia por classes, que reúne num mesmo grupo, signos que apresentam propriedades muito diferentes entre si, e permite uma categorização mais coerente.

A respeito das propriedades das classes distribuídas nas categorias semióticas propostas, vale ressaltar que as teorias linguísticas, formalistas ou funcionalistas, têm privilegiado os aspectos sintáticos. Por propriedades, entendo um conjunto de particularidades intrínsecas as classes que determinam seu processo de categorização semiótica. Contrariando o reducionismo sintático, proponho um enfoque que considere o estudo das propriedades distribuídas pelos seguintes níveis de constituição do signo linguístico:

- a) **morfológico**: abrange as propriedades inerentes às palavras e lhe são conferidas pelos morfemas. São elas: i) o gênero, através da desinência flexional de gênero; ii) o

- número, por meio da desinência flexional de número (o morfema –s para os nomes e a cumulativa desinência número-pessoal nos verbos); iii) a pessoa, marcada pela cumulativa desinência número-pessoal nos verbos; iv) a relação, através de morfemas que estabelecem conexões entre morfemas lexicais e sufixos (a vogal temática, vogais e consoantes de ligação); v) o tempo, através da cumulativa desinência modo-temporal, nos verbos;
- b) **sintático**: engloba as propriedades decorrentes da combinação das palavras no nível da frase ou da sentença. São elas, concordância nominal e verbal, regência, transitividade, predicação, colocação (clíticos), relação (através das conjunções, pronomes relativos e preposições);
- c) **semântico**: envolve o que hoje se estuda sob o rótulo de semântica lexical: a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia/hiponímia, a homonímia, a paronomásia, a paronímia. Geralmente, essas propriedades se estabelecem no nível da palavra, mas a homonímia pode-se dar no nível dos morfemas;
- d) **textual**: abrange propriedades que as palavras demonstram quando empregadas em textos. Tratam-se dos mecanismos de coesão lexical e gramatical, referencial e sequencial. O que estou definindo como nível textual não compreende a totalidade dos objetos estudados pela Linguística Textual. Antes, restringe-se ao funcionamento das classes no texto tomado como unidade de funcionamento dos signos linguísticos;
- e) **pragmático**: refere-se às propriedades que as palavras manifestam em decorrência do uso linguístico atravessado pela intencionalidade. São elas: i) a dêixis (pessoal, temporal, demonstrativa, espacial, expressas por meio de pronomes pessoais e demonstrativos, verbos, advérbios de tempo e de lugar; ii) a modalização, expressa por advérbios de modo, substantivos, adjetivos, modo verbal, verbos modais, a voz e o aspecto verbais, sufixos de grau.

O fato de as propriedades se manifestarem em diversos níveis afeta a constituição e, conseqüentemente a definição do signo linguístico. Se algumas propriedades podem ser atribuídas às palavras por morfemas flexionais ou derivacionais, podemos dizer que os símbolos também são constituídos de índices. Por outro lado, se um sinônimo pode retomar um tópico textual, não será mais entendido como símbolo e sim como índice, já que sua interpretação será feita por remissão ao referente. Daí a importância de não reduzir o

estudo das propriedades do signo aos critérios morfológico, sintático e semântico, como propõe Camara Jr. (2004), cujas propostas ecoam em trabalhos recentes (Cf. VIEIRA & BRANDÃO, 2007).

5.1.2.3 *Nível sintático*

O nível sintático é comumente entendido como o nível das regras de combinação dos signos. A gramática tradicional define como objetos de estudos sintáticos: os termos essenciais da oração (sujeito e predicado), os termos integrantes (complementos verbais, nominais, predicativos do sujeito e do objeto, agente da passiva), termos acessórios (adjuntos adnominais e adverbiais, aposto), concordância verbal e nominal, regência nominal e verbal, colocação pronominal, período simples e composto (por coordenação ou subordinação). Há ainda o vocativo que, na realidade não constitui uma função sintática, mas pragmática; sua inclusão na sintaxe tradicional nada mais é do que um vestígio da gramática latina, que serviu de modelo para a elaboração de diversas gramáticas ocidentais.

Desde o seu surgimento, na década de 1960, a gramática gerativa, de Chomsky tem se dedicado à explicação das estruturas sintáticas das línguas, partindo do pressuposto de todo falante nasce com predisposição genética para aprender qualquer língua. Assim, definiu essa predisposição como competência em oposição ao uso efetivo de uma língua, chamado de desempenho e a transformou no objeto central de suas teorias. O impacto do gerativismo foi tão grande que sua definição de língua como conjunto de regras internalizadas que constituem a competência do falante se tornou uma das mais célebres no campo da Linguística. Aliás, ela deu origem a uma nova concepção para o termo gramática: conjunto de regras que o falante domina, ou gramática internalizada.

O objetivo da teoria gerativa é explicar as regras mentais que os falantes utilizam para produzir e interpretar sentenças, através de um modelo formal de descrição. Dessa maneira, enquadra-se no paradigma científico da modernidade, já delineado no segundo capítulo. Em modelo mais recente, a diferença entre as línguas é explicada a partir de dois conceitos-chave: princípios e parâmetros, assim definidos por Mioto *et al.* (2004, p. 24):

A faculdade da linguagem é composta por princípios que são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; e por parâmetros que são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural provavelmente porque tem a ver com a forma como o cérebro/a mente da espécie funciona; uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra.

Os princípios definem, por exemplo, a ordem nos termos nas sentenças e regras de referência. Eles determinam o fato de, no português, o artigo não poder ser usado posposto ao nome. No caso dos parâmetros, há línguas que não admitem o sujeito nulo, como o francês e o inglês, e outras que o admitem, como o português. Em consequência do fato de as línguas serem determinadas por princípios e parâmetros, no modelo gerativo, entende-se que há formas lógicas (estruturais) para as formas fonéticas das sentenças e que essa relação é mediada pela sintaxe.

Segundo essa teoria, as sentenças são formadas em decorrência do acesso que o falante tem ao léxico mental, que deve possuir várias informações relevantes para a formação das sentenças. Assim, a teoria gerativa explica a relação entre sujeito e predicado da seguinte maneira: o verbo (predicado) é o elemento central da sentença, pois ele é que vai determinar a necessidade do sujeito (argumento externo) e/ou complemento para si próprio (argumento externo). O complemento nominal seguiria esse mesmo princípio. No caso do adjunto (adverbial), explica-se o seu caráter acessório pelo fato de não ser exigido pelo verbo. O mesmo vale para o agente da passiva.

A descrição sintática proposta pela teoria gerativa apresenta ganhos consideráveis para uma linguística científica comprometida com os paradigmas da ciência moderna, mas essas contribuições são relevantes para o ensino de linguagem? Que ganhos teríamos abandonando o modelo tradicional e adotando os pressupostos da teoria gerativa no estudo, por exemplo, da teoria da predicação como propõem Neves (2000) e Duarte (2007)?

Na teoria da predicação aristotélica, a combinação entre um sujeito e o predicado poderia formar uma sentença ou uma proposição. Esta se diferencia daquela por seu predicado constituir uma afirmação ou negação de um sujeito e, por isso, poder ser julgada verdadeira ou falsa. Ambas, porém, eram consideradas a partir de sua significação integral. A gramática tradicional conservou a definição aristotélica de predicado (aquilo que

se diz sobre o sujeito), mas não diferenciou sentença de proposição. Daí o seu equívoco porque, se, por um lado, nem toda sentença pode ser julgada verdadeira ou falsa, o que poderia justificar uma análise estritamente sintática, por outro, reduzir a proposição ao estudo de seus aspectos sintáticos é negligenciar o seu caráter sógnico e, conseqüentemente, a relação entre linguagem e mundo. De acordo com Vilela e Koch (2001, p. 296, 297),

A frase configura, numa “proposição”, um dado estado de coisas e ocorre num texto transformada em enunciado ou em parte de um enunciado. O enunciado é a unidade de comunicação integrada num acontecimento comunicativo concreto realizado por um falante ou um escrevente. O enunciado, como fato de discurso, pode ocorrer como uma palavra apenas, como uma frase, ou como um texto composto de várias frases. Partimos do princípio de que a frase é a unidade que melhor corresponde, no plano comunicativo, ao enunciado.

A frase atualizada – o enunciado – não pertence, como as palavras ou grupos fraseológicos fixos, ao sistema da língua. Ela não é reproduzida na fala, mas sempre criada de novo. O número de frases possíveis no discurso é praticamente infinito. Contudo, este número quase infinito de frases é formado e criado de acordo com determinados modelos (estruturas). Estes modelos de frase já pertencem ao sistema da língua.

Diante da complexidade que caracteriza a frase, entendo ser importante, tendo em vista os objetivos deste trabalho, distinguir no estudo da frase, sentença ou proposição, as propriedades sintáticas das pragmáticas. Desse modo, proponho limitar o nível sintático ao estudo das regras de combinação dos signos e tratar, nesta seção destinada a apresentar os aspectos semióticos do signo linguístico, apenas dos conceitos e operações ligados à descrição dessas regras. Por isso, o nível sintático será composto pelos seguintes objetos:

- a) Predicação, visto que afeta as regras de concordância nominal e verbal, além do emprego de sinais de pontuação;
- b) Colocação pronominal, que estabelece regras de uso dos clíticos e sua relação com os complementos verbais;
- c) Complemento nominal, que se relaciona com o preenchimento de posições exigidas pelo nome, de modo que sua ausência afeta a significação da sentença ou proposição;
- d) Predicativos, que afetam as regras de concordância e interferem na constituição do sentido;

- e) Regência, que interfere na concordância;
- f) Orações subordinadas substantivas, que podem desempenhar as mesmas funções que outros constituintes e, por conseguinte, afetar regras de concordância e emprego dos sinais de pontuação.

5.1.2.4 *Nível textual*

Em Koch (2004), a Linguística Textual é definida como o ramo da Linguística que tem o texto como objeto de estudo. Todavia, se levarmos em consideração quantas disciplinas tomam o texto como objeto e se pensarmos que cada uma delas estuda aspectos diferenciados da constituição desse objeto, seremos forçados a concordar que nenhuma disciplina tem “o texto” como objeto de estudo, mas determinados aspectos presentes em determinados tipos de textos.

No quadro específico da Linguística Textual, Koch (2004, XXII) apresenta as diferentes concepções de texto que orientam os estudos dessa disciplina:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Além da Linguística Textual, poderíamos acrescentar outras áreas que estudam outros aspectos da constituição de determinados textos: a literatura, a estilística, a nova retórica, a semiótica narrativa e da imagem, as teorias dos gêneros textuais e da tradução, dentre outras. Como se vê, nenhuma disciplina específica pode dar conta de toda a complexidade que atravessa os diversos aspectos do texto. Diante disso, como se caracteriza o nível textual na perspectiva semiótico-pragmática da linguagem que defendo para o ensino?

Não obstante a diversidade de abordagens do texto, é possível dividir seu estudo em dois grandes grupos: um cujo enfoque é o funcionamento textual de itens linguísticos e outro no qual são abordados aspectos decorrentes das manipulação que os sujeitos fazem da língua, tendo em vista objetivos variados. Para os trabalhos do primeiro grupo, proponho a designação estudos linguístico-textuais e, para os do segundo, estudos pragmático-textuais. No estudo linguístico-textual, destaca-se a relação que os signos estabelecem e mantêm entre si no processo de construção dos objetos do texto; no estudo pragmático-textual, o foco é o projeto discursivo do sujeito e são focalizados os aspectos do uso da língua – associados aos fatores situacionais e discursivos – que contribuem diretamente para o sucesso desse projeto. Assim, neste trabalho, o nível textual restringe-se ao funcionamento textual dos itens linguísticos, mais especificamente aos processos de referenciação e referência (MONDADA & DUBOIS, 2003; APOTHÉLOZ, 2003; MILNER, 2003; APOTHÉLOZ & CHANET, 2003; FRANCIS, 2003; KOCH, 2004).

A referenciação consiste num processo de instauração e retomadas de referentes textuais. O processo completo envolve três fases (KOCH, 2006):

- a) introdução: um objeto novo é introduzido no texto, constituindo-se no foco do desenvolvimento textual. Pode ocorrer de forma direta, quando o objeto precede o comentário, ou indireta, quando ocorre o inverso;
- b) retomada: um objeto já presente no texto é retomado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco. Essa referência pode-se dar por meio de palavras simbólicas (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais definidas) ou indexicais (pronomes, advérbios);

- c) desfocalização: quando um novo objeto é introduzido no texto, constituindo um novo foco. O objeto retirado, no entanto, continua disponível para uma possível reativação.

5.1.3 Signos não verbais

A linguagem verbal é, sem dúvida, o mais importante código semiótico que o homem conhece. Nas palavras de Eco (2007, p. 152),

[...] a linguagem verbal poderia ser definida como o sistema modelizante primário de que os demais são derivações. Ou ainda poderia ser definida como a maneira mais própria pela qual o homem traduz especularmente os seus pensamentos [...]. Outra assunção, metafisicamente mais moderada, mas com as mesmas consequências práticas, quereria que somente a linguagem verbal possa satisfazer à necessidade de uma “efabilidade” total. Desse modo, não apenas toda experiência humana, mas todo conteúdo exprimível por meio de outros artifícios semióticos, deveria poder ser traduzido em termos verbais, sem que o inverso seja possível.

No entanto, embora todo conteúdo expresso por uma unidade verbal possa ser traduzido por outras unidades verbais e, também, grande parte dos conteúdos expressos por unidades não verbais possam ser traduzidos por unidades verbais, existem muitos signos não verbais que não podem ser traduzidos por unidades verbais senão por meio de vagas aproximações. Na realidade, a questão das relações entre os signos não deve se resumir à discussão sobre as possibilidades de tradução intersemiótica e à hegemonia da linguagem verbal nesse processo. Antes, deve concentrar-se no funcionamento social dos signos e como a articulação entre as diversas semioses, incluindo aí a tradução intersemiótica, contribui para a construção, manutenção e transformação das relações e práticas sociais.

Buysens (1972) assinala que os signos são percebidos por cinco vias possíveis: auditiva, visual, tátil, gustativa e olfativa. Essas formas de percepção sêmica evidenciam as três categorias de signo postuladas por Peirce. A linguagem verbal pode ser percebida por meio da audição (falada) ou da visão (escrita); neste caso teríamos o símbolo linguístico. Há

os símbolos não linguísticos como as cores, as bandeiras, os brasões, dentre outros, que são percebidos pela visão. Outros signos icônicos como a imagem, as fotografias, os diagramas, as tabelas, são percebidos pela visão. Os índices, por sua vez, podem ser percebidos por todos os sentidos. Podemos atestar a existência do fogo através da visão da fumaça ou de seu cheiro; podemos inferir sobre estados emocionais de pessoas que nos batem à porta através do modo como escutamos suas batidas; mesmo ser ver, podemos ter a noção exata do que comemos através do sabor.

É verdade que, através da linguagem verbal, muitas sensações que de alguma forma provocam os órgãos dos sentidos podem ser criadas. Desde a Arte Poética, de Aristóteles, a teoria da literatura investiga os processos de construção de imagens (logopeia), ações (fanopeia) e melodias (melopectia) por meio da utilização das palavras. Barthes (2004), inclusive, fala da cosmogonia da obra literária, ou seja, do poder que o texto literário tem de construir mundos. Por outro lado, o avanço tecnológico e as transformações sociais têm alterado profundamente a constituição e o funcionamento das diversas linguagens. Com os discursos sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais, a linguagem de sinais está ganhando mais espaços institucionais, obrigando determinados segmentos profissionais a um domínio do novo código; alguns aparelhos de TV possuem o recurso chamado *closed caption*, um sistema de legenda que os deficientes auditivos podem utilizar quando assistem à programação. No entanto, falta à escola incorporar a nova linguagem a fim de que a inclusão não seja apenas um discurso vazio, mas uma questão de cidadania. A criação do código Braille permite aos deficientes visuais o contato com a cultura escrita. A linguagem cinematográfica e a teledramaturgia transformaram substancialmente os processos de produção artística seja pela construção de mundos não contemplados pela literatura, seja pela tradução intersemiótica de obras literárias. A linguagem musical, que nas escolas só é considerada apenas do ponto de vista da letra, muito utilizada nos filmes, permite antecipar ou identificar diversos estados emocionais dos personagens. Além do seu caráter estético, a música tem sido muito utilizada pelo discurso publicitário seja em propagandas educativas, institucionais ou comerciais.

Porém, a linguagem que mantém relações mais estreitas com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico que vivemos é a digital. Há poucas décadas, a mudança de base científico-tecnológica – a eletromecânica cedendo lugar à eletrônica – anunciou o fim de uma concepção mecânica de mundo e o florescer da Era da Revolução Digital. Ao

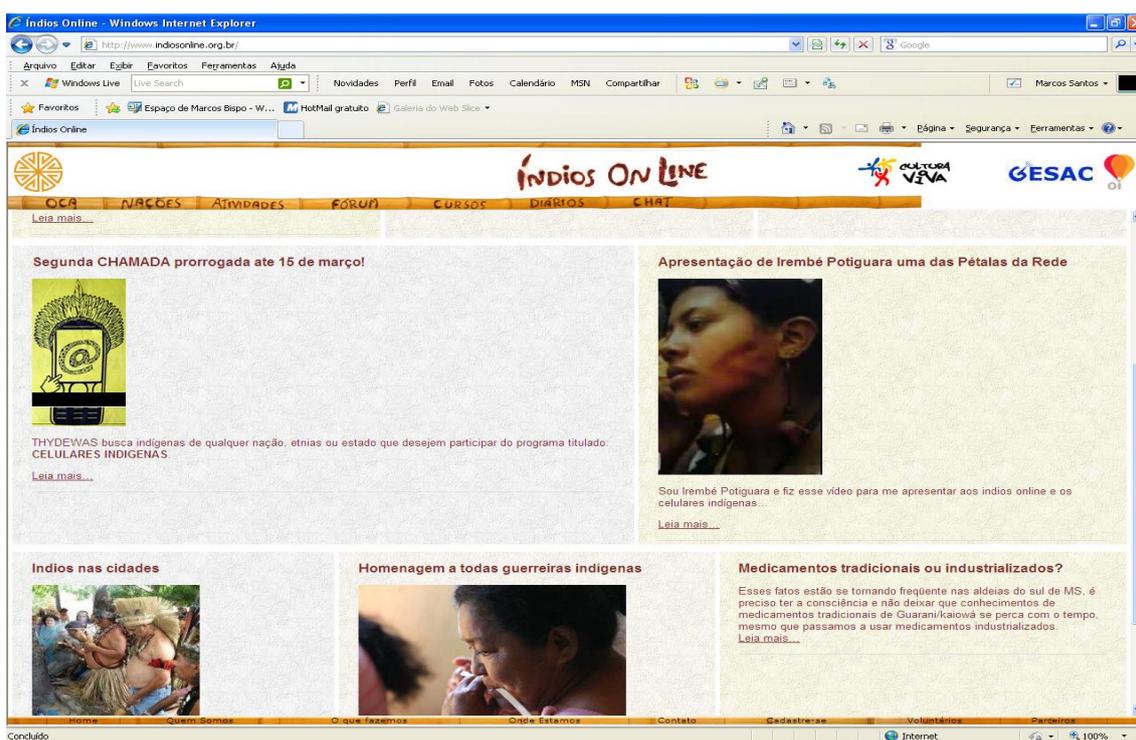
introduzir fenômenos como a *interatividade*, a *simultaneidade* e a *concomitância*, sustentada na microeletrônica, a Era Digital faz implodir fronteiras, reduzindo ou, quando não, eliminando distâncias espaço-temporais, dissolvendo os “mapas” da geopolítica, forçando um repensar da economia, da cultura, das etnias e da educação. Revolução que, atingindo as mais variadas dimensões da existência humana, inaugura uma abrangente reestruturação produtiva e uma inédita reorganização societária, renunciando a intensa reconfiguração existencial do homem. Homem, agora, imerso na dinâmica da virtualidade, da digitalização dos saberes e das destrezas.

Quando a linguagem oral predominava, a cognição privilegiada era a memória humana que, identificada com a inteligência, encontrava no cérebro a única forma de registrar, armazenar e disseminar a informação. Instaurando-se no interior de uma relação em que emissor e receptor da mensagem encontram-se localizados no mesmo espaço e no mesmo tempo, a linguagem oral viabiliza a constituição de um contexto único de significação, responsável pela interação semântica que flui inseparável do contexto cultural. Efeito da lembrança dos indivíduos, a Cultura se nutre da memória que tece a história com seus invisíveis fios. Com o surgimento da escrita, a linguagem oral cede lugar à linguagem escrita, da qual nasce uma outra modalidade de comunicação. Nela, predomina o discurso que, separado do contexto espaço-temporal no qual foi produzido, libera o homem da função de mediador da mensagem. Por meio da linguagem escrita multiplicam-se as formas de registro, tornando-se o livro seu principal suporte, o formato mais conhecido para concentrar o pensamento, em que na difusão da informação lhe é conferido um eficaz poder de disseminação. Além disso, estabelece-se uma maior duração temporal, uma vez que a linguagem escrita, à diferença da oral, está fora de um tempo biológico. Dispensando a presença física do emissor e do receptor, a linguagem escrita faz crescer o hiato entre o escritor e o leitor, embora exija uma cognição voltada para a decifração e a interpretação. Portanto, uma cognição que se sustenta na capacidade de provocar e operar relações entre os diferentes signos que, adormecidos na linearidade do tempo, tombando sobre si mesmo, aguardam que o leitor os desperte.

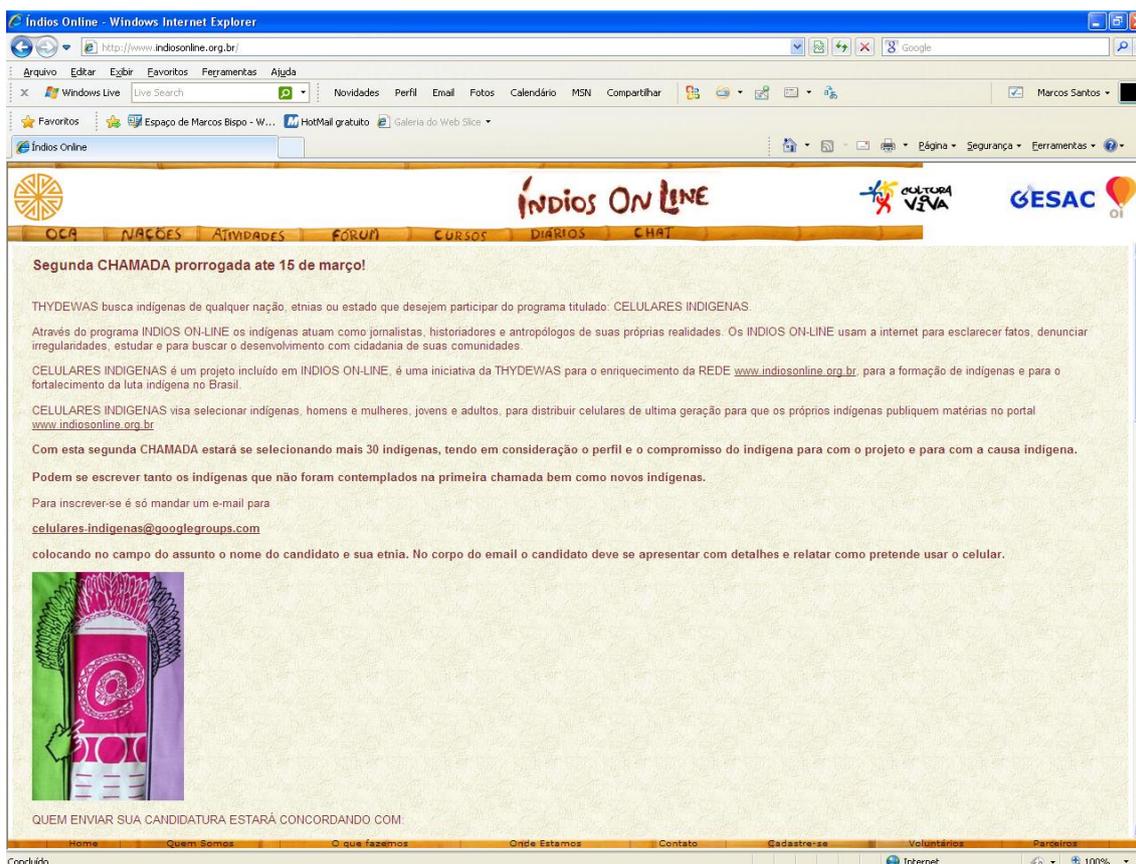
Já a linguagem digital exige um suporte – *disquete, disco rígido, disco ótico* – formado por uma série de códigos informáticos que somente pode encontrar sua tradução em sinais alfabéticos por meio de um objeto ou “instrumento”, o computador. Fenômeno também linguístico, a linguagem digital, ocorrendo por meio do predomínio da informática,

dos robôs, dos sistemas integrados e das telecomunicações, complexifica o conhecimento que, produzido e reconhecido através de redes, dissolve a relação emissor – receptor. Amplia-se, assim, o universo de criação e de interpretação dos signos, propiciando, simultaneamente, a emergência de uma nova maneira de conceber a subjetivação e a objetivação, considerados, agora, como movimentos complementares da virtualização.

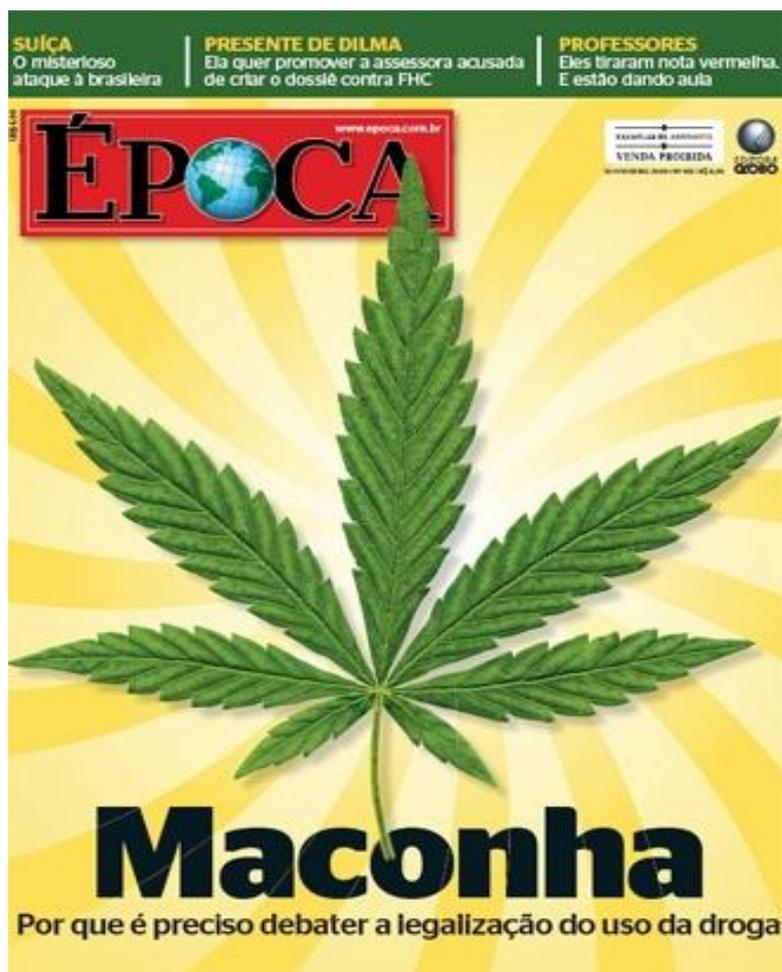
Por meio da linguagem digital, por exemplo, comunidades indígenas distantes ou isoladas podem, virtualmente, alcançar espaços antes inimagináveis. O site abaixo é uma mostra de como a linguagem digital possibilita a diminuição das distancias, a difusão e o fortalecimento de culturas e valores, ao mesmo tempo em que promove novas possibilidades de aprendizagem e interação⁴⁷:



⁴⁷ Portal de diálogo intercultural, com informações de sete nações. Disponível em www.indiosonline.org.br Acesso em 14/ mar/ 2009.



Outro exemplo de novas possibilidades interacionais criadas pela linguagem digital vem do discurso jornalístico. Tradicionalmente, as revistas possuem um canal de comunicação com o leitor, que escreve para a edição comentando as matérias. Essas correspondências, que deveriam versar sobre conteúdos da última edição e que antes eram constituídas de cartas físicas, passaram a ser substituídas por e-mails, que hoje representam praticamente a totalidade dos contatos. A partir de um período recente, alguns veículos, utilizando-se da linguagem digital, têm aberto um espaço para uma interação imediata, ou seja, mesmo antes da circulação da edição impressa, e que extrapola os limites temporais de cada edição. Em 13/02/2009, a revista *Época* publicou uma reportagem sobre abordando o debate em torno da liberação da maconha. Na página da revista na internet, a matéria permaneceu disponível para comentários dos leitores por muito mais tempo do que a edição na qual ela se encontrava. Além disso, o fato mais interessante para a análise das transformações interacionais decorrentes do uso da linguagem digital é a possibilidade de os leitores não só dialogarem com a revista, mas também entre si, conforme mostra a janela copiada abaixo.



Sociedade - EDG COMENTARIO LISTA - Windows Internet Explorer
 http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDIO-15228-1-26723,00.html

ÉPOCA

leia os comentários Faça seu comentário

EDNARDO | DF / BRASÍLIA | 12/03/2009 17:44
libera logo...
 Sou a favor de liberação, com restrições ao consumo assim como o álcool e tabaco. mas só da maconha, não de outras. e os tributos iriam para combate a drogas lícitas e ilícitas.

RICARDO | RS / CANGUÇU | 12/03/2009 17:21
123554884125
 A MACONHA ESTÁ EM 11º LUGAR NO RANKING DAS DROGAS O TABACO ESTA EM 9º O ALCOOL ESTA EM 5º LUGAR POR QUE NÃO LEGALIZAR ?! DEMINUIRA OS FUNDOS ENVESTIDOS NO COMBATE AO TRAFICO ETC ... ABRAÇOS LEGALIZE JAH

ALFREDO | PR / CURITIBA | 12/03/2009 13:42
p/ Antônio Gonçalves
 Ah tá, quer dizer que todo mundo que usa droga é filho de pais separados ou foi violentado quando criança? Cara, isso é ser mente-fechada. Nem todos tem sorte de crescerem em um lar "comum", com pai e mãe. E nem todos que não vivem isso tornam-se drogados. Seja menos idiota da próxima vez que fizer um comentário.

Internet | Modo Protegido: Ativado 100%

Note-se que os comentários da janela foram feitos quase um mês depois da publicação da edição. No comentário destacado, o leitor não se dirige à revista, mas a outro leitor. Isso seria impensável na comunicação através das cartas dos leitores, onde o diálogo só ocorre entre a equipe de edição da revista e os leitores.

5.2 ASPECTOS PRAGMÁTICOS DA LINGUAGEM

5.2.1 Discurso e significação

Um traço comum das várias abordagens sobre o signo é a afirmação de que o significado – também chamado de ideia, conceito, interpretante – é um de seus constituintes. Por outro lado, a natureza do significado nunca foi convincentemente explicitada e, por isso, foi sempre objeto de muita discussão. Pode-se, *grosso modo*, resumir toda essa controvérsia em torno da dicotomia arbitrariedade/convenção, contudo o ponto nevrálgico da questão continua incólume: independentemente da arbitrariedade ou da convenção, como e por que determinados significados se estabelecem e outros são preteridos?

Desde Frege, a filosofia da linguagem faz uma distinção entre o sentido de uma expressão e sua denotação ou referência. Segundo Frege, o signo contém não só aquilo a que ele se refere, mas também o sentido, que é o modo como algo é apresentado pela linguagem, que passa a ter aceitação comum. Por exemplo, as expressões “Estrela da manhã” e “Estrela da tarde” dois sentidos, mas apenas uma referência, o planeta Venus. Por outro lado, há sentenças que possuem sentido e não possuem referência como em “O imperador do Brasil é gordo”, porque há muito tempo não temos mais imperadores do Brasil. As ideias de Frege chamaram a atenção para uma distinção antes desconsiderada, mas não avançaram na discussão acerca da natureza do sentido, que continuou a ter um caráter convencional.

A semântica, de acordo com o enfoque que tem recebido da Linguística, concentra-se, de modo geral, nos aspectos formais da língua. Alguns estudos, como os de

Ilari e Geraldi (2008), ampliaram seu alcance de modo a incluir alguns fenômenos pragmáticos (dêixis, atos de fala) e lógicos (pressuposição, implicaturas), mas pecam ao não distinguir sentido e referência. Assim, a semântica limita-se ao estudo dos traços que compõem o significado. Nas palavras de Tamba-Mecz (2006, p. 155, 156),

É clara a existência das estruturas linguísticas, isto é, das estruturas formais, significantes. Menos evidente é a afirmação de que elas constituem apenas parte do material de linguagem. Cada constituinte morfológico dá sua contribuição à elaboração da síntese, que é uma significação. E a semântica deve, como a criança em processo de aquisição de uma língua, apreender interativamente os constituintes que os linguistas separaram em “campos” separados: fonológico, sintático, lexical, semântico, pragmático [...] Se algumas dessa interações já são conhecidas, outras ainda permanecem na obscuridade; por isso há muito a aprender da “descrição semântica” comparada de vários sistemas linguísticos.

Na verdade, o que a autora sugere é um alargamento do escopo da semântica de modo que ela possa dar conta do significado do signo linguístico. Contudo, essa interação entre os níveis é algo que contraria o princípio da delimitação dos objetos científicos. Fundamentados nesse paradigma, os que tentam fazer essa cooperação acabam por fazer, de fato uma *bricolage*, ou uma espécie de colcha de retalhos, trabalhos composto de unidades que estão reunidas num mesmo suporte físico, mas que não dialogam.

Com a teoria dos atos de fala, a sentença perde o seu caráter metafísico e usar a língua significa realizar atos: trata-se da virada pragmática. Austin (1990) classifica os atos de fala em constativos e performativos. Estes ocorrem quando as sentenças não simplesmente descrevem, relatam ou constata algo, quando a enunciação de uma sentença corresponde à execução de uma ação. Exemplos disso são o “Sim”, num casamento; “Eu batizo...”; “Eu aposto...”. No entanto, para um enunciado ser considerado performativo, não basta que a sentença seja pronunciada; é preciso que certas ações, convenções, circunstâncias, e participantes envolvidos sejam adequados à situação. Caso contrário, o ato será nulo, não realizado, infeliz.

Já a sentença constativa pode ser verdadeira ou falsa, pois nela algo é informado, constatado, informado. Exemplo: “O menino atravessa a rua”, em que se descreve uma ação cujo significado está na dependência de alguém do sexo masculino, infantil, ter-se movimentado de um lado para outro de uma das vias que cortam a cidade. Se

o fato ocorreu, além de ser significativa, a frase é verdadeira; se não ocorreu, é falsa. As constatações geralmente pressupõem ou implicam outras constatações.

Nas reformulações que opera nas teorias de Austin, Searle (2002a, 2002b) postula que o significado dos atos de fala está subordinado à intencionalidade do locutor:

Uma vez que as sentenças – os sons emitidos pela boca ou os sinais gráficos que se fixam no papel – são, considerados de um certo modo, apenas objetos no mundo como quaisquer outros objetos, sua capacidade de representar não é intrínseca e sim derivada da intencionalidade da mente. Por outro lado, a intencionalidade dos estados mentais não provém de formas anteriores de intencionalidade, mas é intrínseca aos próprios estados. Um agente usa uma sentença para fazer um enunciado ou fazer uma pergunta, mas não *usa* desse modo suas crenças e seus desejos – ele simplesmente os tem. Uma sentença é um objeto sintático ao qual são impostas capacidades representacionais: crenças, desejos e outros estados intencionais não são, como tais, objetos sintáticos (embora possam ser, e normalmente sejam, expressos em sentenças) e suas capacidades representacionais não são impostas, mas intrínsecas. Tudo isso é compatível com o fato de ser a linguagem essencialmente um fenômeno social e serem as formas de intencionalidade a ela subjacentes formas sociais. (SEARLE 2002b, VIII)

No campo da crítica literária pós-estruturalista, a tese da vinculação do sentido à intenção do autor recebeu duras críticas. Em 1968, Barthes publicou um artigo intitulado “A morte do autor”, no qual criticava o postulado da intencionalidade do autor como o critério central para a legitimidade da interpretação da obra literária. Nas palavras de Barthes, “dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura” (2004, p. 63). Partindo da concepção de que o texto não é feito de uma linha de palavras a produzir a um sentido único, mas um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escrituras variadas, portanto um tecido de citações, Barthes, numa atitude anti-humanista, reduz o papel do autor à função de mesclar essas escrituras, de fazê-las contrariar-se umas com as outras, sem nunca se apoiar em nenhuma delas. Na argumentação de Barthes, há um único lugar onde toda a dispersão do texto se reúne, e esse lugar não é o autor:

[...] o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito. (BARTHES, 2004, p. 64)

Barthes confere centralidade ao leitor no processo de interpretação do texto literário, figura até então ausente nas discussões hermenêuticas. Todavia não se trata do leitor em uma concepção humanista: esse leitor não é mais subjetivo que o autor demolido e se identifica também a uma função.

Na crítica que dirige à tese da morte do autor, Compagnon considera que a motivação fundamental das novas críticas estava na busca pela legitimidade de sua condição existencial:

A explicação pela intenção torna, pois, a crítica literária inútil (era o sonho da história literária). Além disso, a própria teoria torna-se supérflua: se o sentido é intencional, objetivo, histórico, não há mais necessidade nem da crítica, nem tampouco da crítica da crítica para separar os críticos. Basta trabalhar mais um pouco e ter-se-á a solução. (COMPAGNON, 2003, p. 49)

Compagnon não nega o excesso cometido pela tradição literária, no entanto propõe uma questão bastante pertinente com relação à posição da crítica moderna: interpretar um texto não é sempre fazer conjecturas sobre uma intenção humana em ato? A despeito das posições polêmicas extremadas sobre a interpretação – intencionalista e antiintencionalista –, Compagnon propõe uma terceira via: i) pode-se procurar no texto aquilo que ele diz com referência ao seu próprio contexto de origem (linguístico, histórico, cultural); ii) pode-se procurar no texto aquilo que ele diz com referência ao contexto contemporâneo da leitor.

Sem negar o lugar da intenção do autor no processo de interpretação do texto, mas sem reduzi-lo ao desígnio exclusivo do autor, Compagnon enfatiza que a significação de uma obra não se esgota na intenção do autor e nem é equivalente a ela. A significação total de uma obra não pode ser definida simplesmente nos termos de sua significação para o autor e seus contemporâneos, mas deve ser descrita como o produto de uma acumulação, isto é, a história de suas interpretações pelos leitores até o presente. O que é próprio do texto literário, em oposição ao documento histórico, é o seu poder de escapar de seu contexto de origem, de continuar a ser lido depois dele.

De fato, as obras de arte transcendem a intenção primeira de seus autores e querem dizer algo novo a cada época. Dessa forma, a significação de uma obra não poderia ser determinada nem controlada pela intenção do autor, ou pelo seu contexto de origem,

uma vez que muitas obras do passado continuam a despertar interesse e a possuir valor no presente. Essas ideias constituem um forte fundamento para as teses antiintencionalistas. No entanto, como adverte Compagnon, o equívoco dos antiintencionalistas reside na identificação que fazem entre sentido e significação:

O texto tem [...] um sentido original (o que ele quer dizer para um interpretante contemporâneo) mas, também, sentidos ulteriores e anacrônicos (o que ele quer dizer para sucessivos interpretes): ele tem uma significação original (ao relacionar seu sentido original com valores contemporâneos), também significações ulteriores (relacionando, a todo momento, seu sentido anacrônico com valores atuais). O sentido ulterior pode identificar-se com o sentido original, mas nada impede que dele se afaste, o que também ocorre com a significação ulterior e significação original. Quanto à intenção do autor, esta não se reduz ao sentido original, mas compreende a significação original: por exemplo, o texto irônico tem uma significação original diferente (contrária) do seu sentido original. (COMPAGNON, 2003, p. 87)

Não é difícil corroborar a distinção defendida por Compagnon, já que ela descreve uma situação facilmente constatável. Porém, a questão crucial concernente à natureza do sentido e da significação permanece em aberto: o que faz com que o texto literário tenha um sentido e uma significação determinados em dado momento e o que provoca sua deriva em outros momentos?

Em sua teoria sobre a natureza dual do signo linguístico, Saussure postulou uma categoria frequentemente esquecida por muitos que se dedicam a estudos relativos à significação: o valor. Para Saussure, cada termo linguístico é um pequeno membro do sistema linguístico em que uma ideia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma ideia. Essa combinação dá origem a uma forma e não a uma substância. É com base nessa ideia de língua como forma que Saussure fundamenta a tese da arbitrariedade do signo. Se a língua não é substância, como explicar sua propriedade de representar ideias? Para Saussure, isso está diretamente ligado ao valor, que só pode ser estabelecido socialmente.

Mas, se é assim, o que diferencia o valor da significação? Saussure não responde a essa questão, contudo explica que o valor de um signo se estabelece por sua diferença em relação a outros signos, donde conclui que a língua é um sistema de oposições. Com Saussure, o valor do signo opera como um fator distintivo no nível do sistema linguístico. Penso, porém, que essa pode ser uma categoria bastante produtiva para o estudo da

significação se, ao invés de nos limitarmos a sua análise do ponto de vista sistêmico, alargarmos sua abordagem de modo a permitir um estudo sobre os processos através dos quais os valores se estabelecem na sociedade.

Antes, é necessário que se distinga significado e valor, sob pena de sermos tentados a confundir um com o outro, haja vista a linha tênue que os separa. O valor pode facilmente ser identificado com o significado, já que, muitas vezes, o valor de um signo sobrepõe-se ao seu significado no processo de representação social. Na primeira dissertação de sua *Genealogia da moral*, Nietzsche (1998) traça o percurso histórico da palavra “bom”, com o intuito de explicar como esta deixou de ser uma designação atribuída por um beneficiário a um benfeitor e passou a ser usada para designar os nobres, seus atos e seus valores como bons em oposição a tudo que estivesse relacionado ao plebeu⁴⁸. Sua conclusão é que o valor é fixado nas relações de poder. Do mesmo modo, podemos dizer que o trabalho de um estilista reconhecido internacionalmente e de uma simples costureira é produzir roupas; quanto ao significado, realmente teríamos isso, no entanto, o valor social de cada uma delas (e deles), evidentemente, seria diferente. É com base na noção de valor que se estabelecem os preconceitos relacionados ao gênero, à raça, à religião etc.

Bakhtin (2004) também parte do pressuposto de que o significado resulta de um consenso entre os indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, porém não se limita a essa constatação. Antes, entende que o estudo do funcionamento do signo deve-se iniciar pelo entendimento das causas que levam determinados signos a expressar determinados valores e os processos que fazem com que eles sejam aceitos na sociedade. Para Bakhtin, o signo só se constitui como tal ao ser submetido a operações ideológicas:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 2004, p. 32) (grifo do autor)

⁴⁸ No período colonial brasileiro, por exemplo, a câmara de vereadores era composta pelos chamados “homens bons”, ou seja, homens ricos.

Para Bakhtin, o funcionamento ideológico do signo não ocorre da mesma maneira em todos os campos institucionais da sociedade. Cada campo (religioso, científico, jurídico, acadêmico etc.) tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata-a a sua própria maneira. Na argumentação de fundo marxista de Bakhtin, para que o signo, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas do grupo. Em sua acepção, são as condições econômicas que tornam o signo socialmente pertinente e são elas que criam as formas de comunicação ideológica que determinam, por sua vez, as formas de expressão semiótica. Aplicando o marxismo à sua filosofia da linguagem, Bakhtin defende que o signo é levado à condição de arena onde se desenvolve a luta de classes. Segundo ele, se o signo for retirado dessa arena, irá, infalivelmente, esvaziar-se e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (BAKHTIN, 2004, p. 47)

Na perspectiva discursiva da significação defendida por Foucault (2004a), a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de procedimentos que funcionam de acordo com os regimes de verdade que fundamentam o exercício do poder. Neste ponto, verifica-se uma aproximação entre suas ideias e as de Bakhtin. A divergência entre ambos, no entanto, gira em torno da noção de ideologia. Um dos problemas que Foucault identifica no termo é que a ideologia está sempre em oposição a alguma coisa que seria a verdade; se ela oculta uma realidade, isso significa que existe a “verdadeira” realidade, como se houvesse a possibilidade de existir uma realidade livre de ideologia. Outro problema é que os trabalhos que tomam a ideologia como noção fundamental dos estudos sociológicos colocam o seu funcionamento em

posição secundária com relação aos aspectos econômicos da sociedade. Para Foucault, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia, mas a própria verdade.

A verdade, na acepção foucaultiana, é um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apoiam. É, portanto, nesse contexto que se produz a significação. A troca e a comunicação ocorrem no interior de sistemas complexos de restrição, obedecendo àquilo que Foucault denominou ritual:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2004a, p. 39)

5.2.2 Formações discursivas e gêneros textuais

Quando falei do discurso como instância onde se produzem as significações, deixei em aberto a discussão a respeito de como se dá esse processo, das regras que operam na constituição e na vigência de determinadas concepções a respeito de determinados temas, conceitos que figuram nos mais diversos enunciados. Quais as diferenças entre esse nível e os outros descritos nos aspectos semióticos da linguagem? Como se dá a relação entre os discursos e os signos?

No segundo capítulo deste trabalho, mostrei como a polissemia e a falta de articulação entre esses níveis podem conduzir a equívocos e, conseqüentemente, à sua inoperância na prática de ensino de linguagem. Logo, um desafio que se impõe, de imediato, refere-se à tarefa de, conduzido por uma perspectiva de educação que aqui se define como política, buscar uma articulação harmônica entre esses níveis de maneira tal que contribua para a consecução do projeto educacional.

Uma acepção muito comum de discurso concerne à sua identificação com o produto individual da performance verbal do falante. Por esse prisma, discurso e texto são noções intercambiáveis e, portanto, equivalentes. Rojo (2005, p. 189) tentou estabelecer uma distinção entre gêneros textuais e gêneros do discurso nos seguintes termos:

Aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao descrever um (*corpus* de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. Talvez por isso a designação *gêneros do discurso*. Ao contrário, na abordagem [...] de *gêneros textuais* parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente *textual*, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais *funcional/contextual*, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para uma abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao “*conteúdo temático*”. (grifos da autora)

A leitura que Rojo faz das ideias de Bakhtin, leva-a a postular uma equivalência entre texto e enunciado e uma diferença entre texto e discurso. De fato, há trabalhos que se concentram especificamente nos aspectos funcionais/contextuais dos elementos linguísticos do texto, sem que seja feita uma abordagem acerca de como a situação e a posição sociais dos participantes da produção textual determinam o funcionamento dos itens linguísticos. Mas, isso autoriza a atribuição de uma distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais a Bakhtin? Considerando os objetos que Rojo apresenta como característicos de um estudo discursivo – a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional –, não seria mais produtivo pensar que estamos diante da outra face de uma mesma moeda, ou seja, o texto? O texto não é simplesmente o produto da combinação de formas linguísticas, ou o espaço de seu funcionamento; é, também, um espaço de interação social. Logo, sua descrição, para ser completa, deve ser resultante de uma abordagem capaz de articular processos interativos e marcas linguísticas indicadoras desses processos.

Bakhtin (2003) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana por meio de seu conteúdo (tema), pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e, sobretudo, por sua estrutura composicional. Contrariamente à atitude de Rojo, que lhe atribui uma equivalência entre

texto e enunciado e uma oposição entre estes e os gêneros do discurso, Bakhtin identifica o gênero ao enunciado e, portanto, ao texto:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (BAKHTIN, 2003, p. 282) (itálicos do autor, sublinhados meus)

De acordo com Bakhtin, os gêneros organizam o nosso discurso – entenda-se dizer – da mesma forma que a sintaxe organiza as frases. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados, ou seja, gêneros do discurso. Vemos, assim, que não é possível sustentar uma distinção entre gêneros do discurso e gêneros textuais a partir das ideias de Bakhtin. No entanto, isso não quer dizer que a distinção seja improcedente.

Tenho insistido na tese de que a significação não se encontra definitivamente no enunciado, mas constrói-se fora dele, nas práticas discursivas, expressão que Foucault definiu como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa” (2004b, p. 133).

Foucault entende o enunciado não como a performance verbal de um sujeito psicológico, não como um gênero do discurso que dá forma à intenção discursiva do falante, mas como a unidade do discurso. Este, por sua vez, não se confunde com o fluxo verbal. Trata-se de um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva; é assim que se pode distinguir o discurso literário, o discurso econômico, o discurso pedagógico, o discurso científico, o discurso filosófico, dentre outros. É para os discursos assim individualizados que proponho a designação gêneros do discurso.

Certamente, os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é muito mais do que usar tais signos para designar coisas. É justamente esse mais que os tornam irredutíveis à estrutura linguística e que impede sua identificação com o texto. Os conjuntos de

enunciados que os compõem constituem as formações discursivas, que atuam como um sistema de regras que regulam as práticas enunciativas. Isso não quer dizer que uma formação discursiva desempenha o papel de uma figura que para o tempo indefinidamente. Ela determina uma regularidade própria de processos temporais. Nas palavras de Foucault,

[...] quando se fala de um sistema de formação, não se compreende somente a justaposição, a coexistência ou a interação de elementos heterogêneos (instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos diversos), mas seu relacionamento – sob uma forma bem determinada – estabelecido pela prática discursiva. (FOUCAULT, 2004b, p. 81, 82)

Um sujeito nunca ocupa espaços em apenas uma formação discursiva. Logo, o discurso não pode ser concebido como a expressão de um sujeito que pensa, que conhece e que diz. É, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. Ao ocupar esses lugares e, a partir deles, exercer a função enunciativa, o sujeito realiza o ato individual da formulação. Este ato pode, desde que articulado com objetos, conceitos, temas e estratégias de outras formações discursivas, dar origem a uma série de acontecimentos, transformações, mutações e processos discursivos.

As postulações de Foucault não chegaram a estabelecer qualquer tipo de hierarquia entre as formações discursivas. Maingueneau (2000), no entanto, observou que alguns discursos têm o poder de, frequentemente, transferir, para outros, conceitos, teorias, concepções e temas. Tomemos como exemplo o discurso jornalístico. Os enunciados que compõem esse discurso não são produzidos em seu próprio interior. Antes são marcados por pertencerem a formações discursivas diversas (o discurso filosófico, religioso, jurídico, econômico, político e, sobretudo, científico) que são confrontadas na discussão de determinados temas. Maingueneau propõe que esses discursos, que têm a propriedade de cooperar para a constituição de outros, sejam chamados de *discursos constituintes*. A rigor, eles são auto e heteroconstituintes: ao mesmo tempo em que se constituem tematizando sua própria constituição, desempenham um papel constituinte para outros discursos.

Estabelecer uma hierarquia entre os gêneros do discurso é importante para os propósitos deste trabalho porque possibilita uma compreensão maior acerca do funcionamento das práticas discursivas e, conseqüentemente, da função enunciativa.

5.2.3 Tipos textuais ou atos de linguagem?

No segundo capítulo, aponte algumas controvérsias em torno da noção de tipos textuais (cf. 3.2). Uma delas refere-se à própria designação dos objetos de estudo. Esse não é um problema secundário ou de pouca importância, principalmente se considerarmos que um conceito está ligado a uma perspectiva teórica que, por sua vez, vai determinar a metodologia de abordagem do objeto. Assim, estamos mais uma vez diante da necessidade de avaliar a pertinência da inclusão de um conceito entre os conteúdos do ensino de linguagem.

Marcuschi (2002, 2008) apresenta o tipo textual como uma espécie de construção teórica, subjacente aos textos, definida pela natureza linguística de sua composição. Segundo ele, o tipo se caracteriza mais como sequências linguísticas do que como textos materializados e abrange um número limitado de categorias: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. A predominância de um tipo em um texto faz com que ele seja classificado como argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo ou injuntivo. Para Marcuschi, os tipos são modos textuais.

A exposição de Marcuschi, conquanto tenha pretensões de contribuir com a prática de ensino de linguagem, apresenta alguns problemas. Se os tipos são definidos com base em sua natureza linguística, portanto material, concreta, o que significa dizer que eles são uma espécie de construção teórica? Se os tipos não são textos materializados, qual o seu papel no estudo dos textos? Segundo Marcuschi, no estudo dos tipos textuais, “predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora” (2008, p. 158).

Ao contrário de Marcuschi, Adam (2008a) não reconhece a existência dos tipos textuais, construtos teóricos definidos por sua estrutura linguística, mas concebe a existência de unidades textuais que correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção

de textos) e transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual. Essas sequências são classificadas por Adam como narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.

Note-se que a classificação das sequências de Adam se diferencia dos tipos textuais de Marcuschi pela exclusão da injunção e da exposição, e pela inclusão da explicação e da sequência dialogal. Adam propõe, ainda, uma caracterização geral das sequências estabelecendo suas possibilidades de apresentação na composição textual. Tal como acontece no trabalho de Marcuschi, o recurso ao texto limita-se à abordagem das sequências, com a diferença de que, em Adam, elas recebem uma abordagem funcional. Vale salientar que essa abordagem funcional ocorre no âmbito da própria sequência textual, sem que se faça uma articulação entre esta e outras sequências ou até mesmo entre as sequências e o texto como um todo.

Nesse contexto, algumas questões são extremamente relevantes se se tem a pretensão de utilizar tais categorias no ensino de linguagem: i) diante das divergências dos linguistas, quais seriam essas categorias? ii) elas permitem realmente a descrição de todas as unidades que compõem os textos? iii) sua descrição estrutural prototípica dá conta de todas as possibilidades de ocorrência em todos os gêneros textuais nos quais elas podem figurar? iv) quais as relações que essas unidades mantêm com o texto enquanto unidade macroestrutural?

A análise das sequências empreendida por Adam (2008a) consiste na descrição de estruturas prototípicas que podem, evidentemente, se aplicar a alguns gêneros, mas nunca a todos nos quais elas podem aparecer, dada a especificidade de cada gênero e sua plasticidade. Um gênero não lança mão das sequências com o compromisso de preservar sua integridade estrutural; pelo contrário, subordina-as de modo que elas contribuam tanto para sua estruturação como para seu funcionamento na sociedade. Assim, não é raro que, nesse processo, as sequências sejam transformadas, alteradas, recortadas, simplificadas, complexificadas.

Na exposição de Adam, a sequência explicativa é marcada pelo recurso, *in praesentia*, de articuladores específicos que lhe conferem o valor semântico de explicação: [SE p, É PORQUE], [SE p, É PARA QUE], [SE p, É EM RAZÃO DE q], [SE p, É QUE] ou [SE p, ISSO SE DEVE A q]. Um exemplo que ele dá é o seguinte:

SE os esportistas radicais se vendem, É PARA ganhar sua liberdade.

No entanto, no texto abaixo, a explicação não pode ser analisada a partir de sua estrutura prototípica, incluindo o emprego de articuladores, mas em termos da análise do texto como um todo.

Carta ao leitor

Uma questão de estado⁴⁹

A partir desta edição VEJA passará a grafar a palavra estado com letra minúscula. Se povo, sociedade, indivíduo, pessoa, liberdade, instituições, democracia, justiça são escritas com minúscula, não há razão para escrever estado com maiúscula. Os dicionaristas aconselham o uso de capitular quando a palavra for usada na acepção de "nação politicamente organizada", como prescreve o Aurélio. Seu rival Houaiss também assevera que estado nesse sentido se grafa com maiúscula. Vale a pena contrariá-los.

Escrever estado com inicial maiúscula, quando cidadão ou contribuinte vão assim mesmo, em minúsculas, é uma deformação típica mas não exclusivamente brasileira. Os franceses, estado-dependentes, adoradores de seu generoso cofre nacional, escrevem "État". Os povos de língua inglesa, generalizando, esperam do estado a distribuição equânime da justiça, o respeito a contratos e à propriedade e a defesa das fronteiras. Mas não consideram uma dádiva do estado o direito à boa vida material sem esforço. Grafam "state".

Com maiúscula, estado simboliza uma visão de mundo distorcida, de dependência do poder central, de fé cega e irracional na força superior de um ente capaz de conduzir os destinos de cada uma das pessoas. O escocês Adam Smith (1723-1790) nunca escreveu a palavra capitalismo. O inglês Thomas Hobbes (1588-1679) não utilizou a palavra estado. Ambos, porém, são associados a esses termos. Smith, autor de *A Riqueza das Nações*, como o primeiro pensador a explicar o funcionamento da economia capitalista. Hobbes, com seu *Leviatã*, como pioneiro na denúncia do estado pantagruélico. Foi, na verdade, defensor de uma instituição capaz de livrar a sociedade do estado permanente de guerra entre os indivíduos, uma "entidade soberana" – em minúsculas, recomendava Hobbes, que escrevia Lei sempre com capitular.

Grafar estado é uma pequena contribuição de VEJA para a demolição da noção disfuncional de que se pode esperar tudo de um centralismo provedor. Em inglês grafa-se "Eu" sempre em maiúscula, na entronização simbólica do indivíduo. Não o faremos. Nem vamos tirar a capitular da palavra Deus. A tentativa é refletir uma dimensão mais equilibrada da vida em sociedade, como a proposta pelo poeta francês Paul Valéry (1871-1945): "Se o estado é forte, esmaga-nos. Se é fraco, perecemos".

A carta ao leitor é um gênero textual que tem a finalidade de i) apresentar ao leitor os conteúdos de uma edição de um jornal ou revista; ii) manifestar a opinião do veículo de comunicação, enquanto empresa, sobre determinado assunto, geralmente atual e polêmico; iii) comunicar e explicar ao leitor alguma decisão referente à estruturação do veículo ou a posições que serão assumidas nas próximas edições. Na carta acima, a revista

⁴⁹ Revista Veja, 14 de março de 2007.

Veja comunica ao seu leitor a decisão de não mais grafar a palavra “estado” com letra maiúscula e uma decisão dessa natureza não pode se estabelecer sem que haja uma explicação dos fatores que a provocaram. O motivo central da decisão da revista é dado no primeiro período do terceiro parágrafo: *Com maiúscula, estado simboliza uma visão de mundo distorcida, de dependência do poder central, de fé cega e irracional na força superior de um ente capaz de conduzir os destinos de cada uma das pessoas.* Note-se que essa explicação não apresenta nenhuma das características da sequência explicativa prototípica proposta por Adam. Para persuadir o leitor de sua posição, a revista utiliza algumas estratégias gradativas: i) conduz o leitor a um questionamento da infalibilidade do dicionário; ii) compara a situação do Brasil com a de outros países, para que o leitor perceba as contradições em torno da noção de “estado”; iii) utiliza o argumento de autoridade, buscando, no discurso filosófico, ideias que sustentam a decisão. Diante de todos esses argumentos, conclui: *a tentativa é refletir uma dimensão mais equilibrada da vida em sociedade [...].* Em todo o texto, a intenção da revista é explicar ao leitor as razões de sua decisão e, por meio dessa explicação, persuadi-lo.

Da mesma forma, o tratamento dado por Adam à sequência argumentativa limita-se à análise de sua estrutura prototípica. Um exemplo dado pelo autor ilustra isso:

Dominique Perret, esquiador radical: Nós não somos camicases suicidas; CLARO, assumimos riscos, MAS são calculados.

Adam interpreta essa sequência da seguinte maneira: assumir riscos é arriscar sua vida; arriscar voluntariamente sua vida é um comportamento suicida assimilável ao dos combatentes japoneses da Segunda Guerra Mundial. O articulador MAS indica que haverá uma concessão que só pode ser considerada no caso de o risco ser assumido por profissionais. Isso leva à conclusão de que não se trata de um comportamento suicida, mesmo que não possam ser eliminados todos os riscos.

A sequência argumentativa, tal qual definida por Adam, é semelhante àquilo que Aristóteles, em sua *Arte Retórica*, denominou de entimema ou, para usar um termo mais conhecido, silogismo. Na *Arte Retórica*, porém, o silogismo é apenas um tipo de argumento, mesmo sendo o silogismo por tópicos – os lugares comuns –, refutativo ou demonstrativo. Aristóteles distingue também os silogismos verdadeiros (diretos) dos aparentes (indiretos).

O estagirita não os distingue claramente, mas a julgar por sua exposição, é possível estabelecer que a diferença entre eles é caracterizada pelo grau de evidência da conclusão do silogismo. Há ainda, na *Arte Retórica*, o argumento pelo exemplo. “[...] há duas espécies de exemplo: uma consiste em falar de fatos anteriores, a outra em inventá-las o próprio orador. Nesta última, há que distinguir a parábola e as fábulas [...]” (ARISTÓTELES, 2006, p. 206). Aqui é importante destacar o uso argumentativo das fábulas que, nas sequências prototípicas de Adam, seria considerada apenas por sua estrutura narrativa. Na esteira desse raciocínio, o que impede que a descrição também seja usada como argumento? Como se pode ver, há vários aspectos relacionados com a construção de argumentos que não são, nem podem ser, contemplados pela teoria das sequências argumentativas de Adam.

Adam distingue ainda a sequência dialogal, aquela que se realiza pela participação de, pelo menos, dois interlocutores. Mas, existe realmente uma sequência prototípica conversacional que funciona como unidade constitutiva de textos? A questão é pertinente porque, se compararmos esta sequência com as demais, veremos que ela não se individualiza, visto que, num diálogo, podem ocorrer narração, explicação, descrição e argumentação. Considerando que uma as sequências são definidas como unidades textuais, como explicar que uma sequência possa conter outras? A distinção proposta por Bakhtin (2003) entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos) é oportuna para fins de esclarecimento.

O fato de aparecerem diálogos ou conversas em romances, contos, fábulas, poemas e outros gêneros textuais fez com que Adam, equivocadamente, propusesse a categoria das sequências dialogais. Ele ignorou outro fato importante: determinados gêneros podem participar da constituição de outros. De acordo com Bakhtin, estes são os gêneros complexos. Há outros que são incorporados por estes e aí se transformam, adquirindo um caráter especial:

Perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto, o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003, p. 263, 264)

A análise que fiz das sequências ou tipos textuais demonstra sua fragilidade e expõe suas limitações no tocante à descrição das operações que se desenvolvem no interior dos textos, operações essas que os constituem como formulações individuais e ao mesmo tempo como atos intencionais, portanto, interacionais. Uma análise estrutural da materialidade linguística do texto jamais permitirá tal perspectiva de abordagem.

Entretanto, negar a pertinência das sequências ou tipos textuais não significa rejeitar a existência dos atos de narrar, descrever, argumentar, expor, explicar, ordenar, aconselhar, dentre outros, que participam da constituição dos textos e lhes conferem suas propriedades interacionais. Diante disso, proponho que as categorias tipológicas e sequenciais, marcadas pelo viés linguístico-estrutural na abordagem das unidades textuais, sejam substituídas por uma abordagem pragmático-textual que considere tais unidades como atos de linguagem.

Adam (2008b, p. 2005) entreviu essa possibilidade: “narrar, descrever, argumentar e explicar são macroações sociodiscursivas⁵⁰ [...]”. No entanto, como não encontrou respaldo na teoria dos atos de fala para abordar unidades textuais maiores que a sentença, optou por continuar com a teoria das sequências textuais. Para ele, narração, descrição, argumentação e explicação podem ser definidas como quatro atos de discurso não-primitivos, mas intermediários entre o objetivo ilocucionário primário da asserção (compartilhar uma crença ou um conhecimento) e o objetivo último do ato assertivo (convencer para fazer fazer). O esquema abaixo ilustra essa concepção:

Ato de discurso	Macroato de discurso	Objetivo final
Ato de discurso primário	Reforço e especificação	<i>Ação sociodiscursiva visada</i>
<i>Afirmar</i>	Asserção narrativa – <i>narrar</i> Asserção descritiva – <i>descrever</i> Asserção argumentativa – <i>argumentar</i> Asserção explicativa – <i>explicar</i>	

Compartilho da opinião de Adam a respeito das limitações da teoria dos atos de fala, mas creio ser possível utilizar alguns de seus construtos na elaboração de um modelo

⁵⁰ Adam percebeu também que a sequência dialogal é diferente das demais, tanto que não lhe atribuiu a possibilidade de funcionar como ato sociodiscursivo.

de descrição das operações interacionais que se desenvolvem no interior dos gêneros textuais e que acabam por também defini-lo como ato de linguagem. Dessa forma, o texto configura-se como um espaço no qual se realizam diversos atos que cooperam para o alcance de determinados objetivos. Por outro lado, reconheço também que a utilização da teoria dos atos de fala só será possível de conseguirmos alargar seu escopo para além dos limites da linguagem verbal.

5.2.4 Funções da linguagem ou atos de linguagem?

A questão dos atos de fala está diretamente ligada ao papel da linguagem no processo de interação social. Esse problema foi inicialmente formulado a partir das reflexões acerca das funções da linguagem, que buscavam definir as possibilidades de usos da linguagem tendo em vista seu papel nas formas de percepção da realidade e na produção de efeitos de sentido.

A descrição das funções da linguagem mais célebre no âmbito da Linguística foi desenvolvida por Jakobson (2005). Em sua formulação, as funções da linguagem estão correlacionadas com os fatores constitutivos do processo de comunicação verbal:

REMETENTE	CONTEXTO	DESTINATÁRIO
	MENSAGEM	
	CONTATO	
	CÓDIGO	

De acordo com esse modelo, o remetente (codificador) envia uma mensagem ao destinatário (decodificador). Para ser eficaz, a mensagem requer um contexto, um código comum, além de um contato ou suporte físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário. Quando o pendor para o contexto caracteriza a mensagem, tem-se a *função referencial*. Centrada no remetente, a *função emotiva* ou *expressiva* visa a uma expressão da atitude de quem fala em relação àquilo que está de que está falando. Orientada para o destinatário, a *função conativa* expressa-se por meio do vocativo e do imperativo. A *função*

fática manifesta-se através de mensagens que servem fundamentalmente para verificar se o canal funciona. Quando o remetente e/ou o destinatário tem a necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, tem-se a *função metalinguística*; neste caso, o discurso focaliza o código. Centrada sobre a mensagem como tal, tem-se a *função poética*.

O modelo de Jakobson foi muitas vezes retomado, sendo utilizado, inclusive, como pressuposto teórico fundamental do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na década de 1980. Dentre as várias críticas que o modelo recebeu, destaca-se o mecanicismo subjacente à descrição dos elementos da comunicação. Ao definir o remetente como um codificador e o destinatário como um decodificador, Jakobson reduziu a complexidade das interações verbais a um processo mecânico de manipulação do código, o que origina um circuito limitado, restrito ao contexto imediato. Nesse circuito, não se levam em conta as diversas coerções institucionais e discursivas que afetam tanto o sujeito como os temas em torno do qual se produzem as formulações e a própria natureza do contexto.

No quadro das funções da linguagem, o primeiro aspecto a destacar é que o modelo de Jakobson não é pertinente para a descrição do funcionamento dos signos não verbais. Outro problema reside no estatuto diferenciado da função poética e da referencial em relação às demais. Enquanto as funções emotiva, conativa, fática e metalinguística são postuladas levando-se em consideração a articulação entre formas linguísticas e determinados efeitos de sentido, as funções poética e referencial apresentam algumas particularidades. A função poética é descrita em termos imanentistas. Nesta função, o foco recai exclusivamente sobre os aspectos linguísticos – sílabas, figuras de som – que atuam na constituição do poema, único objeto contemplado por Jakobson. A função referencial, diferentemente do que acontece com as outras, não recebe de Jakobson uma descrição em termos de estrutura linguística, o que põe em xeque sua condição de função da linguagem, nas condições propostas pelo autor. Sua concepção de linguagem como instrumento de comunicação naturaliza o contexto e o reduz a um conjunto de opções predefinidas para os quais a linguagem funcionaria apenas espelho, ou seja, como um reflexo da realidade.

Diante dessas objeções, cabe questionar a pertinência do quadro das funções da linguagem delineado por Jakobson. Afinal, todos os aspectos que ele apresenta como característicos das funções emotiva, conativa, fática e metalinguística são hoje abrigados sob o rótulo de *estratégias metadiscursivas* (KOCH, 2004, p. 120):

Estratégias metadiscursivas são aquelas que tomam por objeto o próprio ato de dizer. Isto é, ao colocar em ação tais estratégias, o locutor avalia, corrige, ajusta, comenta a forma do dizer; ou, então, reflete sobre sua enunciação, expressando a sua posição, o grau de adesão, de conhecimento, atenuações, juízos de valor etc., tanto em relação com aquilo que está a dizer, como em relação a outros “ditos”. Em outras palavras: os enunciados resultantes da atuação de estratégias metadiscursivas têm um estatuto discursivo diferente daqueles dos enunciados veiculadores de conteúdo informacional⁵¹: enquanto as estratégias de organização do conteúdo proposicional atuam imediatamente no plano do enunciado, as estratégias metadiscursivas atuam no âmbito da própria atividade discursiva. Evidencia-se, nestas, a propriedade auto-reflexiva da linguagem, isto é, a potencialidade que têm os discursos de se dobrarem sobre si mesmos.

De acordo com essas postulações, não há equívoco em afirmar que Jakobson teorizou na âmbito das estratégias linguísticas e não no das funções da linguagem. Mas, o que diferencia as estratégias dos atos de linguagem?

O pressuposto teórico-metodológico central da teoria dos atos de fala consiste na asserção de que dizer é também fazer. Austin (1990) distingue três tipos de atos que são realizados quando se diz algo. O primeiro deles é o ato *locucionário*, que ocorre quando proferimos uma sentença com determinado sentido e referência. O segundo, são os atos *ilocucionários* tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, prometer etc., isto é, proferimentos que têm uma certa força convencional e são realizados quando se diz algo. O terceiro, são os atos *perlocucionários*, que são produzidos porque se diz algo, tais como convencer, persuadir, surpreender, impedir, confundir etc. Para se entender a diferença entre os atos ilocucionário e perlocucionário deve-se, por exemplo, distinguir entre “ao dizer tal coisa, eu o estava prevenindo” e “por dizer tal coisa, eu o convenci, ou o surpreendi, ou o fiz parar”.

Além dessa distinção entre os atos, os seguintes aspectos sintetizam a teoria de Austin:

1. a afirmação de que todos os enunciados são dotados de uma força ilocucionária, ou seja, um valor de ato;

⁵¹ Aqui reside um equívoco da autora; mesmo os enunciados veiculadores de conteúdo informacional estão sujeitos às operações metadiscursivas. Se não considerarmos essa possibilidade, seremos forçados a acreditar na concepção de linguagem como reflexo da realidade. Esse equívoco decorre do fato de a autora considerar as estratégias metadiscursivas apenas do ponto de vista de sua materialização no texto.

2. uma classificação de diferentes tipos de “infelicidades” (fracassos, insucessos e abusos) que podem afetar os atos ilocucionários de todos os gêneros;
3. uma proposta de inventário de classificação dos diferentes valores ilocucionários que um proferimento qualquer pode receber. Faz-se, assim, a distinção de cinco grandes classes:
 - a) os **veredictivos**, que consistem em emitir um juízo, oficial ou extra-oficial, sobre as evidências ou razões quanto ao valor ou ao fato, na medida em que estes são passíveis de distinção. Um ato veredictivo é um ato judicial (como “declarar inocente”, “condenar”, “decretar” etc.);
 - b) os **exercitivos**, que formulam um julgamento, favorável ou não, sobre uma conduta preconizada. Suas consequências podem ser que outros sejam compelidos ou autorizados, ou não autorizados, a fazer certos atos (como ordenar, exortar, perdoar, aconselhar etc.);
 - c) os **compromissivos**, que comprometem quem o usa a uma determinada linha de ação (prometer, garantir, jurar, “dou a minha palavra”, “comprometo-me a”, “tenho a intenção de” etc.);
 - d) os **comportamentais**, que expressam uma atitude do locutor em relação a uma conduta anterior ou iminente de alguém (desculpar-se, agradecer, criticar, maldizer etc.);
 - e) os **expositivos**, que são utilizados para expor uma ideia, expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências (afirmar, negar, objetar, exemplificar etc.);

Searle (1981) acrescentou à distinção dos atos de fala propostas por Austin (locucionários, ilocucionários e perlocucionários) os atos proposicionais e os atos de fala indiretos. Os proposicionais são realizados para referir e predicar. Esses atos podem apresentar o mesmo conteúdo proposicional, mas diferentes *valores ilocutórios*, expressão que Searle (2002a) propõe em substituição à força ilocucionária de Austin. No caso das quatro proposições seguintes, extraídas de Searle, 1981, p. 34,

(1) João fuma muito.

(2) João fuma muito?

(3) Fuma muito, João!

(4) Oxalá João fumasse muito.

Dir-se-á que elas possuem o mesmo conteúdo proposicional (constituído pela atribuição do predicado “fumar muito” ao sujeito ao qual se refere, “João”), mas que elas se opõem pelo valor ilocutório (respectivamente de asserção, de pergunta, de ordem e de expressão de um desejo).

Searle também propõe uma taxionomia dos atos ilocutórios. Partindo de uma crítica da classificação proposta por Austin, a quem acusa de confundir atos ilocutórios e verbos ilocutórios, bem como de fazer uma superposição de categorias e erros de inventário, Searle distingue cinco categorias de atos ilocutórios:

1. os **assertivos**, que têm o objetivo de comprometer a responsabilidade do falante, em diferentes níveis, sobre a existência de um estado de coisas, sobre a verdade da proposição expressa. Trata-se, neste caso, de uma adequação das palavras ao mundo;
2. os **diretivos**, cujo propósito ilocucionário consiste no fato de constituírem tentativas de levar o ouvinte a fazer algo;
3. quanto aos **compromissivos**, Searle mantém a definição de Austin: são atos cujo objetivo é obrigar o locutor, em graus variados, a adotar uma conduta futura;
4. os **expressivos**, cujo propósito ilocucionário é o de expressar um estado psicológico diante de um estado de coisas especificado pelo conteúdo proposicional (como agradecer, parabenizar, desculpar-se, deplorar etc.);
5. as **declarações**, cuja definição possui as seguintes características:

[...] a relação bem-sucedida de seus membros produz a correspondência entre o conteúdo proposicional e a realidade, a realização bem sucedida garante a correspondência entre o conteúdo proposicional e o mundo: se sou bem sucedido em realizar o ato de designá-lo presidente, então você é o presidente; se realizo com sucesso o ato de nomeá-lo candidato, então você é um candidato; se realizo com sucesso o ato de declarar um estado de guerra, então estamos em guerra; se sou bem-sucedido em realizar o ato de casá-lo, então você está casado. (SEARLE, 2002a, p. 26)

Os atos de fala indiretos se opõem ao que Austin denominou como performativos explícitos, ou seja, aqueles atos em que o falante faz um proferimento e quer significar exata e literalmente o que diz. Entretanto, nem todos os casos de significação se processam dessa forma. Em alusões, insinuações, ironias e metáforas, por exemplo, a significação do valor ilocutório e do conteúdo proposicional divergem sob vários aspectos. A questão fundamental que envolve os atos de fala indiretos é a seguinte: como é possível para o falante dizer uma coisa, querer significá-la, mas também querer significar algo mais? Após uma série de especulações, Searle conclui que a resposta para essa questão não pode ser dada nem pela filosofia da linguagem nem pela Linguística. Segundo ele, “o problema parece ser um tanto semelhante aos problemas da análise epistemológica da percepção, em que se procura explicar como um sujeito de percepção reconhece um objeto com base em estímulos sensoriais incompletos” (SEARLE, 2002a, p. 94).

Ao iniciar essa breve apresentação da teoria dos atos de fala, tinha como propósito utilizar alguns de seus construtos para propor um modelo de descrição das unidades textuais que não se limitasse a sua descrição estrutural, mas que, principalmente, as concebesse como atos interacionais. Adverti ainda que tal apropriação não poderia se dar de modo ingênuo. Vimos que Searle criticou a confusão entre atos e verbos ilocutórios por parte de Austin, a superposição de categorias, além da classificação dos atos ilocucionários. No entanto, uma questão não mencionada por nenhum deles refere-se à extensão do ato de fala. Ambos restringiram-se ao nível da sentença ou da proposição. Acredito que isso tenha levado Adam a afirmar que a teoria dos atos de fala não oferece suporte para a descrição das sequências textuais. Por outro lado, alguns pesquisadores, como van Dijk, postularam a noção de *macroato* para possibilitar a descrição de unidades pragmáticas de dimensão superior à frase, constituídas pela integração progressiva de *microatos*. Note-se que essa posição contraria a tese de Adam segundo a qual as sequências seriam macroações, já que elas ocorrem não de maneira autônoma, mas como unidades constituintes dos textos; seriam, portanto, microatos.

No quadro de uma perspectiva interacionista de estudo da linguagem, Kerbrat-Orecchioni (2005) questiona as propostas de classificação dos atos de fala por considerar que as situações reais de interlocução apresentam muitos aspectos que escapam ao esquema comunicativo que está na base das propostas de classificação. Nelas, um falante se dirige a um destinatário e é nesse circuito que os atos se desenvolvem. Na interlocução real,

argumenta autora, podem ocorrer situações em que um ato seja produzido por vários interlocutores (como na conversação), ou situações em que um ato seja dirigido a uma coletividade e, dessa forma, ser recebido como atos diferentes, se o grupo for heterogêneo. Entendo, porém, que essas situações não constituem argumento suficiente para invalidar propostas de classificação dos atos. Independentemente de os atos serem produzidos por mais de um interlocutor ou de serem recebidos como atos de natureza distinta daquela pretendida pelo locutor, eles ainda farão parte de uma determinada categoria de atos. Nos exemplos dados por Kerbrat-Orecchioni, o que parece estar em questão não é necessariamente a pertinência das propostas de classificação dos atos, mas aspectos relacionados a suas condições de sucesso.

A ideia de atos de fala tal qual formulada por Austin e Searle se restringem aos níveis da sentença e da proposição, portanto, seriam insuficientes para o nosso objetivo de abordar unidades maiores. De igual modo, a classificação que ambos propõem dos atos de fala apresentam outros três problemas que as tornam incompatíveis com a perspectiva semiótico-pragmática da linguagem que defendo. O primeiro é o fato de suas descrições enfocarem especificamente a linguagem verbal; o segundo é que as categorias propostas não contemplam todos os tipos ou sequências textuais; o terceiro é que há unidades textuais que não são contempladas pela teoria dos atos de fala nem pelas teorias dos tipos ou sequências textuais. É muito simples, por exemplo, incluir a injunção, de Marcuschi, na categoria dos atos diretivos, de Searle. Mas, como classificar os diferentes tipos de argumentos, já que as teorias dos tipos ou sequências textuais só contemplam o silogismo? Em que categoria alocar os textos literários? O que fazer com os atos modalizados? Como classificar as ações que se realizam na produção do texto oral?

Diante desses problemas, a primeira providência consiste na alteração da expressão atos de fala, comprometida exclusivamente com a linguagem verbal, para *atos de linguagem*, que abre caminho tanto para a aceitação de atos não verbais como para sua descrição. O segundo passo deve ser a criação de uma nova taxionomia dos atos de linguagem. Na lista que segue, proponho algumas categorias, muito mais com a intenção de abrir um campo de investigação do que de ser exaustivo. Assim, além das classes propostas por Searle (os assertivos, os diretivos, os compromissivos, os expressivos e as declarações), proponho, preliminarmente, as seguintes categorias de atos:

- a) os **metaformativos**, que compreendem aquilo que Koch (2004d) chama de estratégias metaformativas; são aqueles por meio dos quais o locutor opera sobre os enunciados que produz, procedendo a reformulações e refletindo sobre a adequação dos termos empregados; ocorrem sob a forma de correção, repetição e paráfrase;
- b) os **metaenunciativos**, que consistem em estratégias que o locutor utiliza para refletir sobre o que diz no momento da enunciação (como “digamos”, “digamos assim”, “por assim dizer” “digo”, “quero dizer”);
- c) os **fáticos**, que equivalem à função fática de Jakobson;
- d) os **expositivos**, que já haviam sido propostos por Austin e rejeitados por Searle. São utilizados para apresentar uma ideia, expressar uma opinião, conduzir debates (narrar, exemplificar etc.);
- e) os **poéticos**, que comportam as produções artístico-literárias resultantes da utilização da linguagem seja verbal ou não-verbal (como o romance, o poema, o drama, a música, o filme, a pintura, a dança etc.)
- f) os **retóricos**, que consistem em procedimentos argumentativos através dos quais o locutor busca convencer ou persuadir seu(s) interlocutor(es). Ao contrário do que propõem as teorias dos tipos ou das sequências textuais, eles não se definem pela forma e sim pela intencionalidade do locutor. Assim, todos os atos anteriores podem estar a serviço da argumentação.

O ato de linguagem caracteriza-se fundamentalmente não pelo uso da linguagem, mas pela realização do ato. Todo e qualquer ato, para ser realizado, precisa atender a determinadas condições que determinarão sua felicidade, quando o atendimento das condições conduzem à realização do ato, ou sua infelicidade, quando o não atendimento das condições impedem a realização do ato. As condições de (in)felicidade dos atos de linguagem envolvem fatores institucionais, papéis sociais dos interlocutores, bom ou mau uso da estrutura dos atos (incluindo a modalização) e aquilo que no quadro da Linguística Textual tem sido definido como coerência e seus fatores (informatividade, intencionalidade, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, situacionalidade, fatores de contextualização, focalização, intertextualidade, aceitabilidade, consistência e relevância).

6 DIRETRIZES GERAIS PARA O ENSINO DE LINGUAGEM

A estrutura significante da linguagem remete sempre a outra coisa; os objetos se encontram aí designados; o sentido é visado; o sujeito é tomado como referência por um certo número de signos, mesmo se não está presente em si mesmo. A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência.
FOUCAULT, 2004b, p. 126.

O objetivo central deste trabalho consiste na proposição de diretrizes que possam desembocar num programa mínimo para o ensino de linguagem no nível médio, partindo do pressuposto de que falta a esse nível uma identidade que o diferencie do nível fundamental. Mas, por que novas diretrizes para o ensino de linguagem se já temos os PCNEM? Não seria o caso de, simplesmente, tentarmos solucionar os equívocos que eles apresentam para, conseqüentemente, torná-lo passível de aplicação no auxílio do processo de construção de propostas curriculares?

A primeira parte dos PCNEM, intitulada Bases Legais (BRASIL, 2000a) discorre sobre o papel da educação na sociedade tecnológica (p. 11-14). De tudo que se diz lá, interessa-nos aqui a asserção de que “o desenvolvimento das competências cognitivas culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (p. 11). Na mesma página, um pouco abaixo, está escrito:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de

pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.

O Ensino Médio, portanto, é entendido como a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada, segundo o MEC, com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96).

De acordo com o MEC, a formação do aluno deve ter como alvo principal “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000a, p. 5). O projeto de reestruturação do Ensino Médio proposto pelo MEC busca uma ruptura com o caráter propedêutico do antigo 2º grau:

O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando enquanto pessoa humana; possibilitar o prosseguimento nos estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. (Brasil, 2000a, p. 9,10) (grifos meus)

Logicamente, a realização de tal intento está condicionada à adoção de uma perspectiva metodológica capaz de orientar a formulação dos currículos nessa direção, algo que envolve o recorte adequado dos conteúdos circunscritos nas áreas do conhecimento que fornecerão os objetos que atuarão na constituição das disciplinas, além de um amplo processo de adequação desses objetos ao tratamento pedagógico, considerando a articulação entre a produção teórica e os objetivos da educação. Ao longo da história, esse tem sido o maior desafio das propostas de ensino de linguagem. Mesmo quando se

reconhece o papel da linguagem na construção das representações e na constituição do sujeito, o seu estudo, na escola, ainda se restringe aos aspectos estruturais. Para tentar resolver esse problema, o MEC postula que o novo Ensino Médio deve ser balizado por três princípios metodológicos: i) a contextualização, por meio da qual buscar-se-á atribuir significado ao conhecimento escolar; ii) a interdisciplinaridade, estratégia que deverá ser usada para evitar a compartimentalização dos conteúdos; iii) a aplicação de atividades que incentivem o raciocínio e a capacidade de aprender. Diante disso, deveríamos esperar que os parâmetros estruturadores das disciplinas seguissem esses princípios.

Na leitura que faz dos documentos oficiais que estruturam o ensino de linguagem no Ensino Médio (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, PCNEM – Língua Portuguesa), Rojo (2004) conclui que, apesar de apresentarem alguns avanços, os PCNEM (incluindo os PCN+) “não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais” (p. 14). De acordo com sua análise, isso se deve, em maior grau, à incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos documentos que deveriam ser complementares. Em seu entendimento, só quando esses problemas forem resolvidos os Parâmetros poderão ser operacionais.

Rojo defende uma concepção de linguagem fundada em três dimensões: a construcionista, a sociointeracional e a linguagem como prática situada. Em suas palavras,

Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (ROJO, 2004, p. 37, 38) (grifo da autora)

Rojo adverte ainda que as orientações dos Parâmetros devem ser articuladas com uma teorização sobre a aprendizagem alinhada com processos contemporâneos de construção de conhecimento, incluindo formas de aprendizagem do mundo fora da escola.

Tem sido cada vez mais argumentado que a aprendizagem é situada na comunidade de prática na qual agimos, portanto, contextualizada. Isso significa que aprender é, principalmente, um ato social no sentido de que aprendemos de e com os outros envolvidos na busca de conhecimentos e significados comuns. Assim, aprender é um ato situado de estar no mundo com alguém, o que implica compreender que não é o indivíduo que aprende, mas a comunidade da qual participa. (ROJO, 2004, p. 39) (grifo meu)

Diante desse fatores, Rojo faz algumas recomendações para uma reformulação dos PCNEM:

1. Sejam mantidas e incrementadas por novas propostas as bases interdisciplinares e relativas a currículos culturalmente sensíveis (*contextualização*) presentes nas DCNEM;
2. As disciplinas de línguas sejam mantidas integradas às outras linguagens, em termos de conceitos, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes;
3. Novos documentos venham a esclarecer esses conceitos, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de maneira integrada e coerente à teoria de linguagem de base assumida, possibilitando se tratar os textos e discursos multimodais e multimidiáticos, presentes hoje nos materiais impressos e em ambiente digital;
4. Se repense a relação entre aprendizado cotidiano/aprendizado sistemático e cultura popular/cultura valorizada ou oficial no conjunto dos documentos [oficiais];
5. Se reorganize os eixos de ensino de uso e de análise das linguagens nos documentos, de maneira a se abrir espaço a novos usos de linguagens;
6. No eixo do uso, a leitura e compreensão dos bens culturais continuem sendo valorizadas como ato de protagonismo crítico;
7. Se organizem os conhecimentos necessários ao uso e compreensão das línguas e linguagens (objetos de ensino) em termos de **esferas de circulação dos discursos** (artísticas – música, plásticas, gráficas, verbais, mediáticas – jornalísticas, científicas, políticas, científicas, políticas, burocráticas, escolares, virtuais etc.) e, nestas, no que se refere à linguagem verbal, em termos de **gêneros discursivos**⁵² que não levam à separação nem das linguagens e modalidades entre si, nem das habilidades de

⁵² O que a autora chama aqui de gêneros discursivos equivale ao que defini como gêneros textuais.

leitura, produção e análise dos textos/discursos, além de levarem a **novos e variados tipos e patamares de letramentos** (digital, literário, científico etc.);

8. Se revejam as atitudes, valores e habilidades envolvidos nos procedimentos de compreensão, réplica ativa, apreciação valorativa, produção protagonista de significações em textos/discursos, com base em uma perspectiva enunciativa de linguagem, capaz de formar usuários de linguagem críticos e protagonistas;
9. Se redimensione o papel e as práticas de ensino de gramática e de literatura presentes no currículo consolidado.

Em minha dissertação de mestrado intitulada *Não-coincidências do dizer nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: a língua portuguesa em questão* (SANTOS, 2007), investiguei divergências entre o dizer e o fazer no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Após as análises, que consistia em confrontar as orientações curriculares dos documentos oficiais com livros didáticos, provas de vestibulares e provas do ENEM, concluí que:

- i. Algumas não-coincidências do dizer são decorrentes de problemas conceituais.
- ii. Outras, da ausência ou inexistência de políticas de implementação de seus postulados.
- iii. E outras, da ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo sistema produtivo globalizado, em detrimento de uma formação que privilegie a diversidade cultural.

Os problemas conceituais estão relacionados com a indefinição ou falta de clareza que envolve o emprego da terminologia científica quando se opera a transposição pedagógica. A linguagem, por ser um objeto heteróclito e multifacetado, está sujeita a uma multiplicidade de abordagens, de acordo com o recorte operado pelas diferentes perspectivas teóricas. Como bem observou Saussure, em *Linguística*, não é o objeto que cria o ponto de vista, mas é o ponto de vista que cria o objeto. Sendo assim, a linguagem terá tantos “sub-objetos” quantos forem os pontos de vista que se tenha a respeito dela. Se, por um lado, isso explica o pluralismo teórico na Linguística, justificando o fato de, por exemplo, a Sociolinguística estudar a língua em suas relações com a sociedade; a Linguística Textual estudar a função textual dos itens lexicais; a Análise da Conversação se preocupar com a

conversação cotidiana; a Pragmática se preocupar com a linguagem em uso; as Teorias Enunciativas analisarem o modo como as formas da língua marcam nos enunciados categorias de pessoa, espaço e tempo; por outro, cria alguns problemas quanto às possibilidades de harmonização tanto dos conceitos quanto dos objetos que deverão compor a Língua Portuguesa como disciplina curricular. Além disso, há ainda o problema das limitações dessas disciplinas pretensamente científicas para a abordagem de aspectos da linguagem mais diretamente ligados à prática social que, obrigatoriamente, devem ser contemplados pelo ensino. Rojo critica alguns aspectos conceituais, mas não avança na articulação entre perspectivas de linguagem e aprendizagem e construção teórica de objetos de ensino.

Nas recomendações de Rojo, há alguns aspectos que, em sua opinião, devem ser mantidos em possíveis propostas de reformulação dos PCNEM e outros que não devem ser excluídos, mas redimensionados. Isso ratifica minha opinião de que existem nos Parâmetros concepções teóricas que se coadunam com o entendimento de que o ensino deve ser orientado por uma perspectiva de linguagem como prática social. No entanto, conforme contatei em minha dissertação de mestrado, há equívocos de aplicação, seja em livros didáticos, em provas de vestibulares ou até mesmo nas provas do ENEM. A escolha desses instrumentos não se deu ao acaso: eles refletem e até determinam a prática de ensino de linguagem das escolas. Assim, se eles não são elaborados conforme as orientações dos PCNEM, certamente elas não serão implementadas.

Entretanto, o aspecto que entendo como mais passível de críticas e, portanto, merecedor de profunda reflexão por parte dos profissionais de educação, em geral, e do linguista aplicado, em particular, refere-se aos objetivos da educação subjacentes às orientações curriculares. Esse aspecto fundamental da constituição do currículo do ensino de linguagem foi negligenciado por Rojo. Suas críticas concentraram-se nas claudicações verificadas nas concepções de linguagem, aprendizagem e no conjunto de objetos que compõem a disciplina Língua Portuguesa, desconsiderando o fato de que, historicamente, esses fatores são determinados pelos objetivos da educação. Isso implica na adoção de uma nova perspectiva de currículo: não aquela que o identifica, de maneira redutora, com um conjunto de saberes que um estudante deve adquirir, mas uma que, além de elencar saberes, contribua também na construção da identidade dos sujeitos. Não quero dizer com isso que a concepção tradicional de currículo não seja movida por um projeto de construção

da identidade dos sujeitos, mas, de acordo com as discussões realizadas até aqui, entendo que estamos diante da necessidade de repensar esse projeto em favor de uma perspectiva educacional politicamente orientada para o Ensino Médio. Portanto, mais importante do que avaliar erros e acertos nas orientações curriculares oficiais e encaminhar sugestões de mudanças em sua estrutura de modo que elas se tornem coerentes é, primeiramente, definir a finalidade da educação na contemporaneidade e repensar seus objetivos. Somente após isso será possível estabelecer a concepção de aprendizagem e a concepção de linguagem que, por sua vez, determinarão os parâmetros de recorte dos fenômenos que irão constituir a Língua Portuguesa como disciplina curricular. Para que esse recorte esteja em perfeita sintonia com os objetivos da educação e com as concepções de linguagem e aprendizagem, ele deve ser feito de forma transdisciplinar, por meio da apropriação de conceitos produzidos em disciplinas diversas e sua conseqüente re teorização, e não por sua simples aplicação.

6.1 A EDUCAÇÃO NO MUNDO PÓS-MODERNO

Vieira e Vieira (2004) observam que a época pós-industrial – caracterizada pela introdução das máquinas microeletrônicas e os sistemas informáticos que puseram fim ao período da Revolução Industrial como modelo tradicional de produção de bens – não significa o fim da industrialização, mas a transformação do processo produtivo por meio de novas tecnologias, técnicas organizacionais e novos métodos de gestão. Tanto as tecnologias quanto os modelos organizacionais de gestão não se restringiram ao ambiente industrial; bem ao contrário, invadiram a vida social, mudando hábitos e comportamentos. Foi exatamente essa conjuntura que, segundo o MEC, determinou a reformulação do Ensino Médio.

Os autores sustentam que o período pós-industrial elegeu os novos paradigmas que identificam e definem as transformações do tempo conceitual da pós-modernidade: há variantes econômicas, sociais e culturais, nos quais os modelos da inovação tecnológica e de gestão, da informação, da eficiência, da agilidade e dos custos são determinantes à condição hegemônica ou dependente de múltiplas nacionalidades. A caracterização hegemônica

representa países de economia forte, com alto grau de inovação tecnológica e de gestão; a caracterização dependente é representada pelos países capitalistas periféricos, de condição econômica secundária e com alta sujeição a capitais externos. Essa caracterização, a partir da variante econômica, dita os níveis das condições social e cultural. Em consequência, os paradigmas sociais e culturais têm uma escala de identidade que acompanha as desigualdades produzidas pelo ordenamento da sociedade. Diante de tudo isso, a educação torna-se elemento fundamental para a manutenção dos paradigmas da pós-modernidade. Compreende-se, portanto, porque a globalização da educação deve levar em conta, primeiramente, os interesses dos países hegemônicos.

Um olhar atento sobre os PCNEM revela que eles são constituídos de uma contradição fundamental: a concepção de mundo está em consonância com os paradigmas da pós-modernidade no tocante aos aspectos econômicos. No entanto, a disposição dos conteúdos curriculares enquadra-se nas postulações da modernidade. Nesse quadro, a linguagem exerce papel de destaque, já que seu conhecimento, concebido nos Parâmetros como uma hermenêutica pragmática, é uma forma de ação dirigida à compreensão e ao acordo. É central aos discursos modernos a crença na universalidade de seus compromissos epistemológicos e ontológicos básicos, não importando se o conhecimento é ditado por autoridade, descoberto pela razão científica, ou construído através da comunicação racional. Portanto, as autocompreensões são consideradas importantes e o conhecimento é conceptualizado como mutuamente construído. Assim, o conhecimento, nos discursos educacionais modernos, é visto como razão dirigida a descobrir a verdade inerente na realidade, representando-o à consciência através do meio referencial da linguagem; o sujeito é concebido como unitário, coerente, racional, autônomo, ativo e intencional. Todas essas noções são submetidas a processos e artifícios retóricos que conferem ao tripé sujeito-linguagem-mundo um caráter naturalista.

Tais considerações nos permitem retomar dois problemas propostos Habermas (2004). O primeiro diz respeito à questão ontológica do naturalismo, que pode ser assim formulada: como a normatividade (incontornável da perspectiva dos participantes) de um mundo da vida linguisticamente estruturado, no qual sempre já nos encontramos como sujeitos capazes de falar e agir, pode ser conciliada com a contingência de um desenvolvimento histórico-natural de formas de vida socioculturais? O segundo refere-se à questão epistemológica do realismo: como conciliar a suposição de um mundo

independente de nossas descrições, idêntico para todos os observadores, com a descoberta da filosofia da linguagem segundo a qual nos é negado um acesso direto, não mediatizado pela linguagem, à realidade nua?

Essas questões nos colocam diante da necessidade de questionar o efeito de evidência que caracteriza os discursos oficiais sobre a educação e nos permitem formular o seguinte raciocínio: se tal é condição da linguagem na relação do sujeito com o mundo, reveste-se de suma importância a tarefa de investigar se os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa cumprem o papel de munir o estudante das condições indispensáveis para situar-se no complexo mundo pós-moderno, não apenas no que concerne ao aspecto econômico, o que parece ser a preocupação central do ensino de língua proposto nos PCNEM, mas, sobretudo, no âmbito político.

De acordo com Deacon e Parker (2002), a educação no mundo moderno está sendo denunciada como um dos últimos e minados bastiões de uma época cujos ídolos – a razão, o progresso e o sujeito autônomo – têm sido irreparavelmente maculados por guerras mundiais, totalitarismo, pobreza e fome em massa, destruição ambiental, e cujos próprios avanços científicos e sucessos produtivos estão inextricavelmente entrelaçados com dominação de formações naturais e sociais. A modernidade pode ser caracterizada como um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista do pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o privado e o público; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica expansionista, baseada na propriedade privada; o industrialismo e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola.

A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII – no Brasil, a partir da segunda metade do século XX –, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada na criança; comportamentalista; socialista, fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para a libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais

supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta.

Hall (2005) salienta que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro do qual erigiu-se uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade. Para ele, isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto vivida como conceptualizada de forma diferente. As transformações associadas à modernidade, ocorridas entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, libertaram os homens de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Em sua genealogia do sujeito moderno, Hall acrescenta que, à medida que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno. Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito: o sujeito sociológico. Teóricos como Goffman (1988, 2005), por exemplo, estavam atentos ao modo como o “eu” é apresentado em diferentes situações sociais, e como os conflitos entre esses diferentes papéis sociais são negociados.

Ainda de acordo com Hall, outro aspecto problematizador da questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; mais especificamente ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade. Ele defende que esse processo está fragmentando e deslocando as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Se antes estas identidades eram sólidas localizações nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no sujeito uma crise de identidade.

Diante do quadro delineado, não é exagerado afirmar que há uma relação estreita entre currículo e poder e, conseqüentemente, entre poder e ser, uma vez que o currículo não pode ser concebido apenas como um documento que seleciona uma série de

conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ou desenvolver, mas, principalmente, como forjador de identidade (SILVA, 2005). Logo, ele não define simplesmente o que se pretende que o estudante aprenda, mas, sobretudo, o tipo de sujeito que se pretende formar.

O corte conceitual operado pelo deslocamento de uma prática centrada quase que exclusivamente nas normas da GT, a partir da incorporação das contribuições da Sociolinguística, da Pragmática, da Linguística Textual, dentre outras teorias, não foi capaz de conduzir o estudo da língua a uma superação do nível simplesmente descritivo.

Totalmente desvinculada do histórico, do político e do ideológico, o ensino de língua proposto nos PCNEM perde-se num sociologismo e num pragmatismo utilitaristas que descaracteriza a linguagem como espaço de luta e de poder. A formação oferecida no Ensino Médio não pode ser alheia a esses fatores.

Conforme foi dito, a Lei nº 9.394/96 determina que o Ensino Médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. As situações de trabalho colocam problemas específicos ao exercício da linguagem, tanto do ponto de vista da cooperação dos locutores quanto das formas de escritura e de leitura. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 477),

A linguagem representa uma matéria prima indispensável para garantir a cooperação entre atores no trabalho: para comunicar, informar, interpretar; para prescrever, dividir, verificar, relembrar; para argumentar, explicar, justificar, analisar; para programar a ação, para decidir em grupo, para negociar. A teoria dos atos de linguagem serviu, nas ciências sociais que estudam o trabalho, para pôr em evidência e objetivar essas práticas languageiras.

A noção de cooperação no trabalho opera com os mesmos conceitos, competências e habilidades preconizados nos PCNEM, o que nos permite determinar uma das principais funções do ensino de língua materna: fornecer aos estudantes a matéria-prima indispensável para garantir a cooperação entre os atores no trabalho.

A necessidade de atualização do Ensino Médio, que motivou a reformulação desse nível de ensino, é inegável. O esforço empreendido pelo MEC, traduzido nos PCNEM, promove deslocamentos conceituais importantes, em comparação com o antigo Ensino Médio. Todavia, esses deslocamentos se efetuaram, prioritariamente, conforme tem sido mostrado neste trabalho, com uma intenção deliberada de adequar a sociedade às novas

imposições do mundo produtivo. Logo, a imagem de atualidade que os PCNEM construíram e depositaram na consciência de muitos profissionais de educação não subsiste a um exame atento e crítico de seus fundamentos.

Em minha dissertação de mestrado, apontei como um dos problemas da reformulação do Ensino Médio sua orientação para o sistema produtivo em detrimento de uma formação de base humanista voltada para a valorização da diversidade cultural. Na ocasião, não desenvolvi esse argumento. Na verdade, essa tem sido uma tese muito defendida, mas, ao mesmo tempo muito pouco desenvolvida, inclusive no âmbito da LA.

O fracasso do projeto modernista de construir uma sociedade perfeita fundada nos princípios iluministas da igualdade, liberdade e fraternidade teve como uma de suas consequências as discussões atuais sobre a questão multicultural e o multiculturalismo. Embora esses conceitos sejam frequentemente usados como intercambiáveis, Hall (2003) defende uma distinção entre eles. Segundo ele, “multicultural” é um termo qualificativo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade característicos de qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem tentando construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que buscam preservar aspectos de sua identidade “original”. Por sua vez, “multiculturalismo” refere-se a estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. Diante das especificidades de cada sociedade multicultural e de suas relações com a política e o poder, há várias perspectivas de multiculturalismos (Hall, 2003, p. 53): i) o conservador, que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; ii) o liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado; iii) o pluralista, que avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal; iv) o comercial, que parte do princípio de que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos; v) o corporativo (público ou privado) que busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro; vi) o crítico ou

revolucionário, que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Procura ser insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional.

Com base na exposição de Hall, podemos identificar o multiculturalismo pluralista como perspectiva privilegiada nos discursos sobre a diversidade cultural tanto nos discursos oficiais acerca da educação como nos discursos acadêmicos que propõem reformas educacionais. É aí que a distinção defendida por Hall se torna relevante: a existência de sociedades multiculturais não determina, por si só, a perspectiva de multiculturalismo que deve ser adotada no tratamento das diferenças. Até porque todas as formas de multiculturalismo são contestáveis. Por exemplo, alguns liberais afirmam que, ao defender a ideia dos direitos de grupos, o multiculturalismo se opõe ao sonho de uma nação e cidadania construídas a partir de das culturas de povos diversos; algumas versões pós-modernas que tratam o sujeito como algo inteiramente contingente e desimpedido se opõem radicalmente ao multiculturalismo em que os sujeitos se encontram mais localizados; outros apontam o multiculturalismo comercializado e consumista, que celebra a diferença sem fazer diferença (HALL, 2003).

De acordo com Yúdice (2006), as tendências artísticas, como o multiculturalismo, que enfatizam a justiça social (talvez compreendida como uma representação visual equitativa nas esferas públicas) e as iniciativas para promover a utilidade sociopolítica e a econômica foram fundidas naquilo que o autor denomina economia cultural. A cultura é cada vez mais invocada como uma propulsora do desenvolvimento do capital. Alguns até defendem que a cultura se transformou na própria lógica do capitalismo contemporâneo, uma transformação que já está desafiando muitos de nossos pressupostos básicos a respeito do que constitui a sociedade humana. Na nova fase do crescimento econômico, a economia cultural também é uma economia política. A cultura é fundamentada na diferença, que funciona como um recurso. O conteúdo da cultura diminui em importância à medida que a utilidade da reivindicação da diferença como garantia ganha legitimidade. O resultado é que a política, na acepção pejorativa do termo, vence o conteúdo da cultura.

Nos nossos tempos, representações e reivindicações de diferença cultural são convenientes na condição de que elas multipliquem as mercadorias e confirmem direitos à comunidade. Para se entender o que a cultura significa quando ela é invocada para descrever, analisar, discutir, justificar e teorizar é preciso focalizar aquilo que está sendo cumprido socialmente, politicamente, discursivamente. (YÚDICE, 2006, p. 46)

Se aceitarmos essa condição do multiculturalismo e se, mesmo assim, quisermos considerá-lo como um conceito básico em propostas de reformulação do ensino de linguagem, seremos levados a admitir que ele não pode ser legitimado por si mesmo. Se estamos diante de um conceito que tem suas possibilidades de funcionamento definidas externamente, como torná-lo operacional na construção de currículos e, conseqüentemente, na prática de ensino? Essa é uma questão que não pode ser respondida sem que se tenha clareza dos objetivos da educação.

Muito mais do que representar o período que antecede o ingresso do jovem nos estudos superiores ou no mercado de trabalho, o Ensino Médio constitui uma etapa que precede o ingresso do jovem no mundo como sujeito de direito e, principalmente, como sujeito político. Vivemos um momento em que a política se esvaziou e deixou de fazer sentido; um momento em que o individualismo e o multiculturalismo localista (aquele que simplesmente busca o espaço ou os direitos de determinados grupos sem se importar com os problemas dos outros) reduziu a sociedade a um aglomerado de ilhas humanas. Os movimentos sociais recebem esse nome, mas não lutam pela sociedade, mas por seus próprios interesses. Não há diálogo entre esses grupos, requisito fundamental para a existência da política. Assim, quando os interesses de um grupo representam prejuízo de alguma natureza para outros, mesmo que os interesses sejam garantidos por lei, o embate toma o lugar do debate num retrato flagrante de uma sociedade individualizada. Esse contexto de inércia política torna-se um terreno fértil para que o poder de mercado dissemine seus regimes de verdade e se estabeleça nas chamadas sociedades de consumo. Entendo que uma educação orientada para a formação política constitui a única possibilidade de enfrentamento dessa realidade. Se a individualização foi a estratégia que desfigurou a sociedade, a política representa a única possibilidade de sua reconstrução.

De acordo com Arendt (2007), a função da política é promover a liberdade dos cidadãos. Com o surgimento do Estado nacional, este passou a se encarregar, primordialmente através da fixação de leis, do exercício da liberdade social. É nesse contexto que se exercem o poder disciplinar e o biopoder. No entanto, essa transferência da responsabilidade de garantia do exercício da liberdade do indivíduo para o Estado provocou uma alienação e, por conseguinte, uma heteronomia, que conduziu ao esvaziamento do eu e à primazia do Outro. Nas palavras de Castoriadis (1982, p. 131, 132),

[...] a alienação, a heteronomia social, não aparece como simplesmente como “discurso do outro”, – embora este desempenhe um papel essencial como determinação e conteúdo do inconsciente e do consciente da massa de indivíduos. Mas o outro desaparece no anonimato coletivo, na impessoalidade dos “mecanismos econômicos de mercado” ou da “racionalidade do Plano”, da lei de alguns apresentada como lei simplesmente. E, conjuntamente, o que representa daí em diante o outro não é mais um discurso: é uma metralhadora, uma ordem de mobilização, uma folha de pagamento e de mercadorias caras, uma decisão de tribunal e uma prisão. O “outro” é daí em diante “encarnado” fora do inconsciente individual [...]

Na esteira desse raciocínio, Bauman (2000) conclui que a passagem para o estágio final da modernidade ou para a condição pós-moderna não produziu maior liberdade individual – não no sentido de maior influência na composição da agenda de opções ou de maior capacidade de negociar possibilidades de escolha; apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado. Em face dessa realidade, os agentes não são autônomos: não são eles que formulam as regras que guiam seu comportamento nem estabelecem o leque de alternativas que podem orientar suas decisões.

Logo, a educação, que sempre tem servido a propósitos políticos heterônomos, deve agora ser posta a serviço da construção de uma sociedade autônoma, capaz de admitir abertamente a mortalidade inerente a todas as suas criações, inclusive de seus regimes de verdade. O pensamento autônomo extrai sua razão de ser da recusa insistente de deixar qualquer construto de pensamento, incluindo seus próprios pressupostos, fora de seu sumário crítico. A reflexão crítica é a essência de toda autêntica política. Sendo assim, o multiculturalismo só pode ser um conceito operacional numa proposta de educação politicamente orientada se estiver a serviço não da defesa de interesses ou na luta por direitos de grupos individualizados, mas da construção de uma sociedade capaz de aceitar as diferenças e transformar os problemas de uns em problemas que devem ser debatidos por todos e encarados como problemas de todos. Essa luta contra a fragmentação social deve ser estendida ao combate contra a forma de poder que contemporaneamente tem se alimentado dela e transformado praticamente todos os elementos da vida social em mercadorias: o poder de mercado nas sociedades de consumo.

A única forma de combate desse poder ocorre por meio da liberdade, que só pode existir quando agentes autônomos exercitam a reflexão crítica, e isso só pode acontecer se os agentes tiverem uma educação política. Ao contrário do que alguns possam

imaginar, o combate ao poder de mercado não significa o fim das relações de consumo, mas a luta contra os valores que sustentam esse poder e suas consequências nefastas para as relações sociais, pessoais, familiares, afetivas; a luta contra o consumismo gratuito motivado pelas estratégias argumentativas de produtores e, principalmente, a luta pelo direito à dignidade de muitas pessoas que são excluídas da sociedade. A educação política não exclui a preparação para o trabalho, mas quer debater as relações de trabalho e propor alternativas; não quer excluir nada que tenha impacto na sociedade, pois dela emana e a ela deve retornar, para repensá-la criticamente, para orientá-la e, obrigatoriamente, para repensar-se.

6.2 ENSINO DE LINGUAGEM NA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA

Tendo em vista o compromisso com uma educação orientada para a formação política, o ensino de linguagem deve ser proposto a partir de um exame acerca do papel que a linguagem desempenha tanto na construção dos regimes de verdade que sustentam o exercício do poder em sociedades fragmentadas como na forma como eles resultam em representações sociais. Essa compreensão é fundamental para subsidiar a prática de reflexão crítica que deve caracterizar o ensino de linguagem no nível médio.

Muito se tem falado sobre uma concepção de linguagem e aprendizagem centradas na contextualização social sob o argumento de que essas práticas só podem ser levadas em consideração nas condições sociointeracionais de sua realização. Segundo Rojo (2004, p. 37, 38),

Os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença.

No entanto, há pelo menos dois riscos que podem decorrer do uso ingênuo da noção de contextualização. O primeiro refere-se à possibilidade bastante comum de se conceber o contexto como uma espécie de invólucro natural tanto da utilização da linguagem como da aprendizagem. Isso acontece quando o foco do estudo de linguagem recai sobre aquilo que Rojo designou como fatores de contextualização. Essa autora, por exemplo, defende que esse viés de estudo viabiliza a aprendizagem de tomar decisões éticas, a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença. O problema dessa teorização é que ela pressupõe uma relação direta entre compreensão contextual e desencadeamento de ações.

O segundo risco, consequência do primeiro, está relacionado com a possibilidade de que seja negligenciado o fato de que o próprio contexto é uma construção sociodiscursiva que se configura de acordo com as regras enunciativas definidas pelos rituais discursivos estabelecidos pelas diversas instâncias de exercício do poder. Assim, acontece com o conceito de contextualização o mesmo que ocorre com o de multiculturalismo. Trata-se de uma noção como muito potencial operacional, mas, para ter suas potencialidades postas a serviço do ensino deve estar subordinada a uma concepção de educação. Portanto, não basta postular para o ensino uma concepção sociointeracional ou dialógica de linguagem como se esses termos já fossem intrinsecamente portadores do fator político. Antes de qualquer coisa, é preciso submeter essas concepções a uma reflexão crítica que vai significar a passagem do sociointeracionismo e do dialogismo ingênuos para o sociointeracionismo e o dialogismo críticos, nos quais o qualificativo “crítico” abrange desde uma reflexão sobre a constituição material do signo até sua articulação com as formações discursivas que o atravessam e as condições de exercício da função enunciativa que tornam possível sua emergência. Logicamente, um ensino de linguagem alicerçado sobre essas bases precisa repensar a concepção de disciplina, de conteúdos, de aprendizagem, de metodologia, de avaliação e, sobretudo, de formação de professores.

6.2.1 A questão dos conteúdos

A constituição de uma disciplina curricular é, tradicionalmente, determinada pela confluência de três fatores: os objetivos educacionais, o grau de desenvolvimento técnico-científico de determinada área de conhecimento e, por último, um recorte de objetos dessa área, tendo em vista os objetivos da educação. Esses fatores, por sua vez, são atravessados pelas condições sociais, ideológicas, econômicas, políticas e filosóficas de cada momento histórico.

Na Idade Média, por exemplo, formula-se a organização curricular mais importante da história da educação ocidental: o *Trivium* e o *Quadrivium*. Nesse contexto, a seleção dos conteúdos da educação formal deveria atender ao objetivo de construção de um sentido para a vida cristã. Com o advento do positivismo, esse modelo educacional é profundamente alterado. No caso do ensino de linguagem, observou-se que muitos aspectos referentes aos conteúdos e à metodologia estavam afetados por princípios religiosos, o que demandou uma série de reformas curriculares. No entanto, essas reformas não foram produtos de novas construções teóricas acerca da linguagem e sim de supressões, deslocamentos e redistribuição de conteúdos, com o fim específico de adequar a disciplina às novas representações do estar-no-mundo.

O surgimento de um novo paradigma discursivo, instituído pela ciência moderna, que aspirava a alcançar a natureza das coisas, excluírá do enunciado as pessoas do enunciador e do enunciatário e vai referendar os mecanismos veredictórios do discurso na impessoalidade de um sujeito que diz “sabe-se”, “é evidente”, “concede-se”. O apagamento, no enunciado, do enunciador, e seu saber, por meio de construções impessoais como as citadas e, ainda, por processos de referência como “viu-se que” ou “ver-se-á que” tem por objetivo produzir o sujeito impessoal, que não mimetiza papel social algum, antes demarca uma posição que, por isso mesmo, indetermina o enunciador do discurso. Essas concepções de produção discursiva e de subjetividade é que se encontram na base das orientações para a produção de textos dissertativos que os nossos docentes propõem aos estudantes.

É principalmente por meio dessa pragmática, neutralizadora das distinções hierárquicas entre o sujeito produtor e o leitor, que se busca excluir do discurso da ciência

moderna a discursividade retórica, uma vez que, eliminada a pessoa do enunciador, elimina-se também a do enunciatário, alvo do fazer persuasivo.

Com o advento do romantismo, o exercício da imitação das autoridades do passado será repudiado em prol da originalidade, que só o homem de gênio, abrilhantado pela inspiração pode alcançar. Isso dá origem, por exemplo, às desculpas dadas pelos estudantes quando não conseguem iniciar sua produção textual: “não estou inspirado hoje”.

Nesse regime discursivo, a autoria é o título de propriedade que reconhece a subjetividade como causa da obra. O discurso não mais se reporta a um paradigma genérico, consagrado por uma autoridade pretérita e conservado pela imitação, mas encontra sua identidade no sujeito que, por meio dele expressa sua singularidade. Um dos grandes prejuízos que esse novo regime acarreta para o ensino de produção de textos é a perda de critérios para se avaliar um texto. Como saber se um texto está bem construído? Como dizer que ele não está bom, se expressa a opinião do autor? Como julgar a opinião do autor? Conforme afirmam Faria *et. al.*, na introdução que fazem à Retórica a Herênio (CÍCERO, 2005, p. 32):

Concebido como disposição inata no artista, pela qual a natureza dá regra à arte, o gênio não pode, ele mesmo, prescrever ou ensinar e, assim, instrumentalizar outros para criar produtos equivalentes aos seus. A regra que ele estabelece não é formular, mas algo que só pode ser abstraído do produto artístico e que só servirá ao talento de outros homens, se a natureza os tiver provido de semelhante proporção de faculdades mentais. Assim tomadas as regras da arte como naturais e expressas pelo gênio, a preeminência de um código cultural como a retórica não será mais possível.

À medida que perde sua centralidade, a Retórica vai sendo reduzida a uma de suas partes: a elocução. Esta é reproposta, no âmbito do romantismo, como inventário de recursos expressivos, que já não se associam à matéria especificada pela conveniência de cada gênero discursivo, mas se empregam para obter um uso desviante da linguagem, adequado à exigência de originalidade que orienta a produção literária após o século XVIII. Com a preponderância da elocução, o adjetivo “retórico” passa a designar, pejorativamente, o discurso cuja falta de substância estaria encoberta pela ênfase na expressão.

Ainda em decorrência da instauração do paradigma científico moderno, a Dialética, arte da discussão, é suprimida do currículo. Como as verdades passam ser

estabelecidas segundo uma metodologia científica, perde-se a necessidade da discussão. Dessa forma, a racionalidade científica contribui para a construção de um mundo de verdades e, por se estabelecer como a mais respeitável instância de produção da verdade, torna-se também uma das mais importantes instâncias de exercício do poder. Uma sociedade governada pela racionalidade científica é uma sociedade incapaz de se questionar e de refletir criticamente sobre seus valores. Ciência e dialética só são inconciliáveis quando a relação entre elas é marcada pelo autoritarismo da primeira.

O paradigma positivista estabeleceu uma oposição valorativa entre tradição e ciência que também pode ser entendida no jogo ideológico expresso pelos pares dicotômicos senso comum/ciência, mito/verdade, mentira/verdade. A Linguística reproduz esse pressuposto em suas teorizações sobre língua, gramática e texto, priorizando no estudo desses objetos a tarefa de fixar as leis gerais de sua constituição e/ou o funcionamento sistemático de sua estrutura. A Linguística mantém o compromisso positivista com a busca da verdade científica e, por isso, também opera com oposições valorativas: norma padrão/norma culta, gramática prescritiva/gramática descritiva. Os defensores de um ensino fundado na perspectiva científica acreditam que a verdade que descobriram por meio da utilização do método científico pode livrar a sociedade dos preconceitos que nos foram inculcados pela tradição e pelo senso comum. No entanto, eles ignoram o fato de que as questões que afetam o uso linguístico não são definidas em termos científicos e sim em termos sociais. Logo, não podem ser atacadas por cientistas preocupados primeiramente com o triunfo da ciência sobre a “ignorância”, mas por intelectuais engajados, sobretudo, com a promoção de uma cidadania efetiva e com a compreensão de que as representações sociais sobre a linguagem são construídas cultural e politicamente.

No quadro da ciência moderna, os conteúdos são tidos como objetos que devem ser assimilados pelos estudantes. Isso implica procedimentos metodológicos que privilegiam o domínio da informação através de estratégias de memorização. Nesse modelo, a aprendizagem é medida pela capacidade de reprodução das informações e o fracasso é sempre atribuído ao estudante, que não foi capaz de memorizar e/ou reproduzir o que foi transmitido pelo professor. Mais recentemente, entretanto, tem chamado a atenção discussões sobre a elaboração de currículos orientados para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Perrenoud (1999a) faz uma distinção entre conhecimentos e competências, mas assinala que estes são processos interdependentes. Não obstante a diversidade de acepções da noção de competência, o autor a entende como um *savoir y faire* (expressão que se refere ao saber-fazer em determinada situação), um esquema com uma certa complexidade, que existe num estado prático, procedente, em geral, de um treinamento intensivo, à maneira do patinador, do artesão, cujos gestos tornaram-se uma segunda natureza e fundiram-se no *habitus*. Os conhecimentos, por outro lado, são recursos cognitivos complementares que são mobilizados para a manifestação da competência. Assim, para “analisar um texto e reconstituir as intenções do autor”, que é uma competência, deve-se lançar mão de vários conhecimentos de diferentes níveis, como o fonográfico, o morfológico, o sintático, o pragmático, o textual, o discursivo etc. Porém, como adverte o autor,

Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação.

Essas observações vão de encontro a um discurso muito comum atualmente segundo o qual o ensino de linguagem deve ser fundamentado no uso linguístico e partir do texto como unidade básica. Isso, sem dúvida alguma, é bastante desejável. O que tem sido negligenciado, no entanto, é o fato de que, para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso linguístico e à produção textual em situações específicas, são necessários muitos conhecimentos que devem ser adquiridos em outros níveis de constituição da linguagem. O texto é um fenômeno muito complexo que não pode ser compreendido pela simples exposição do estudante a ele. Diversos aspectos de sua constituição precisam ser trabalhados antes, durante e depois de sua divulgação como produto acabado. Esses aspectos foram discutidos no capítulo anterior deste trabalho.

Para Perrenoud, um currículo orientado para o desenvolvimento de competências não pode operar com procedimentos de avaliação padronizados.

Deve-se desistir da prova clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um “exame de competências”, colocando-se todos os “concorrentes” na mesma linha de largada. As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos que outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências. (PERRENOUD, 1999a, p. 78)

Coll *et al.* (2000) não teorizam sobre o papel da educação no desenvolvimento de competências, mas postulam uma classificação tipológica de conteúdos ou conhecimentos, dividindo-os em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos factuais e conceituais abrangem o conjunto de objetos que a escola tradicionalmente designou como conteúdos, mas, são ressignificados e postos em relação de dependência mútua com os demais conteúdos. O conhecimento de qualquer área, científica ou não, requer informações que, em grande parte consiste em dados ou fatos. Saberemos pouco ou nada sobre o romantismo brasileiro, por exemplo, se ignorarmos as especificidades sócio-históricas e temáticas de cada uma de suas três fases. Essas informações constituem dados ou fatos. O que caracteriza a aprendizagem de fatos ou dados é que eles devem ser lembrados ou reconhecidos de modo literal. Por outro lado, “uma pessoa adquire um conceito quando é capaz de dotar de significado uma informação ou um material que lhe é apresentado, ou seja, quando ‘compreende’ esse material, em que compreender seria equivalente, mais ou menos, a traduzir algo para as suas próprias palavras” (COLL *et al.*, 2000, p. 25). Segundo os autores, os conteúdos conceituais são expressos por verbos como descrever, conhecer, explicar, relacionar, lembrar, analisar, inferir, interpretar, concluir, enumerar, resumir etc. Contudo, entendo que os conteúdos factuais ou conceituais são expressos por nomes como *sinais de pontuação, verbo, pronomes* etc. e que os verbos apresentados pelos autores remetem a conteúdos procedimentais.

Os conteúdos procedimentais sempre estiveram presentes na escola. Não como objetos de ensino sistemático, é verdade, mas compreendidos como conhecimentos implícitos. Por um lado, acreditava-se que deveriam fazer parte dos recursos cognitivos inatos dos alunos, logo não precisavam, ou melhor, não deveriam ser ensinados. Por outro, acreditava-se que eles seriam decorrentes da simples exposição de conceitos, ou seja, pensava-se, consciente ou inconscientemente, que se pudesse passar diretamente do

conceito ao procedimento. Por exemplo, quando se pede ao aluno que explique o sentido de um verso de um poema de Castro Alves, parte-se do pressuposto de que o conhecimento de dados e fatos referentes à terceira fase do Romantismo brasileiro e à vida do autor possibilitarão diretamente a realização da tarefa. Contudo, não se ensina ao aluno como utilizar essas informações para fazer a explicação, ou seja, não se ensina o aluno a explicar, pois, conforme dito, acredita-se que esse conhecimento já faz parte do sistema cognitivo do estudante.

Os conteúdos procedimentais não são objetos novos, mas são revestidos de uma certa novidade na proposta de Coll *et. al.* visto que esses autores defendem seu ensino sistemático e sua elevação à categoria de conteúdos explícitos na organização curricular. De acordo com eles, um procedimento é um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta. Os autores assinalam que, durante muito tempo, considerou-se, de forma equivocada, que o termo *procedimento* referia-se às técnicas, métodos, recursos que o professor usa na sala de aula. Os procedimentos são conteúdos que os alunos devem aprender. De acordo com os autores, são exemplos de verbos procedimentais: manejar, usar, construir, aplicar, coletar, observar, experimentar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, compor, avaliar, representar etc. Da forma como são apresentados, os conteúdos procedimentais se identificam com as competências postuladas por Perrenoud.

Da mesma forma, os conteúdos atitudinais sempre estiveram presentes nas escolas, mas como integrantes do currículo oculto. A escola sempre defendeu a adoção de determinados comportamentos por parte dos alunos. Com as atuais transformações sociais que alteraram a organização familiar e afetaram a autoridade da escola como instituição, o ensino de valores se tornou uma obrigação da escola. As atitudes são definidas por Coll *et al.* como “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (2000, p. 122). As atitudes possuem, segundo os autores, três componentes básicos e definitórios que refletem a complexidade da realidade social: o cognitivo (conhecimentos e crenças), o afetivo (sentimentos e preferências) e o de conduta (ações manifestas e declarações de intenções). Para os autores, a escola se integra ao sistema cultural de uma sociedade e, como tal, deve transmitir seus valores, reproduzir e contribuir para gerar valores sociais.

Tal qual as competências, de Perrenoud os conteúdos factuais, conceituais e, principalmente, os procedimentais e atitudinais são como categorias vazias que serão preenchidas de acordo com os objetivos da educação. Dessa forma, podem servir às mais diversas perspectivas de educação, constituindo, inclusive, conceitos estruturadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Assim, entendo que eles também podem ser operacionais na proposta de ensino de linguagem defendida neste trabalho. Para isso, o ensino será orientado para o desenvolvimento de competências. Logo, o primeiro passo será propor competências de acordo com a perspectiva de educação já delineada. O segundo, consiste em selecionar os fatos, conceitos, procedimentos e atitudes que tornarão possível o desenvolvimento das competências estabelecidas. Nesse quadro, os conteúdos procedimentais funcionam como um saber-fazer de nível mais elementar, imprescindível para o desenvolvimento de competências.

Isso posto, proponho as seguintes competências gerais para o ensino de linguagem no nível médio:

1. Usar a linguagem para debater problemas socioambientais provenientes das relações de consumo;
2. Usar a linguagem para combater discriminações sociais decorrentes de visões estereotipadas acerca das diferenças de raça, gênero, religião, origem, situação econômica e linguística;
3. Usar a linguagem para debater perspectivas de combate à heteronomia social que tem fragmentado a sociedade, em favor da construção de uma sociedade autônoma, capaz de refletir criticamente seus valores;
4. Usar a linguagem para confrontar regimes de verdade que viabilizam o funcionamento de práticas injustas e antiéticas veiculadas por diversas instâncias de exercício do poder;
5. Usar, de acordo com os rituais discursivos determinados pelos contextos situacionais, as formas de linguagem e os fatores pragmáticos adequados à consecução de projetos discursivos;
6. Usar a linguagem para produzir manifestações artístico-culturais, utilizando de sistemas semióticos variados como o linguístico (verbal, não-verbal), linguagem

digital, gestual, corporal, pictórica, audiovisual, além de explorar possibilidades de criação utilizando a tradução intersemiótica.

Essas competências, notadamente centradas no uso da linguagem, necessitam, para o seu desenvolvimento, de numerosos conhecimentos. Muitos deles já devem ser adquiridos ou construídos pelos alunos no Ensino Fundamental. Outros, porém, devem ser trabalhados ao longo do Ensino Médio. As seções seguintes serão dedicadas à apresentação desses conteúdos, cuja seleção deve obedecer a dois pressupostos metodológicos: a transdisciplinaridade e a genealogia. Em razão da primeira, a noção de disciplina curricular só existirá em termos formais, já que, na prática de ensino, o fenômeno da linguagem não será limitado ao domínio disciplinar em sua acepção tradicional. Com a segunda, livramo-nos da hierarquização de saberes promovida pela ciência moderna, o que possibilitará tanto a valorização de saberes sujeitos ou excluídos como uma prática de ensino centrada na reflexão crítica.

6.2.2 Unidades do ensino de linguagem

Os PCNEM estruturam o ensino de Língua Portuguesa em torno de três eixos: o da Representação e Comunicação, o da Investigação e compreensão e o da Contextualização sociocultural. Nos documentos oficiais, não há nenhuma fundamentação teórica acerca desses eixos, que são postulados como noções que se legitimam por si próprias. Rojo (2004, p. 32) destaca as consequências dessa divisão para o ensino de linguagem:

[...] a separação entre produção, compreensão (leitura) e contextualização; a restrição à abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita) e à literatura dentre as artes remetem ao impacto do currículo consolidado da disciplina no Ensino Médio (regido pelos vestibulares e dividido em produção de dissertações, estudo das escolas literárias e gramática) sobre estes novos referenciais: retorno do reprimido.

Geraldi (2003) propõe três unidades básicas de ensino de português: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Apesar de

suas limitações teóricas, a proposta obteve ampla aceitação tanto no meio acadêmico quanto no escolar, principalmente, porque a unidade *prática de análise linguística* representou uma possibilidade concreta de rompimento com a tradição gramatical que, malgrado todos os esforços, ainda domina a maior parte do ensino de Língua Portuguesa. A proposta de Geraldi, no entanto, restringe-se à linguagem verbal, o que inviabiliza sua utilização, tal como está posta, em uma proposta de ensino fundada na perspectiva de linguagem como fenômeno semiótico-pragmático defendida neste trabalho. Por outro lado, penso que ao menos a designação das unidades pode ser parcialmente aproveitada. Assim, postulo as seguintes unidades interdependentes de ensino em torno das quais serão distribuídos os conteúdos que tornarão possível a construção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências: **leitura, produção semiótico-textual e análise semiolinguística.**

6.2.2.1 Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à leitura

A leitura tem sido entendida atualmente como um processo de construção de sentidos. Para a descrição desse processo cooperam várias perspectivas teóricas dentre as quais se destacam o sociointeracionismo, o cognitivismo, o dialogismo bakhtiniano, além de contribuições da Linguística Textual e da Análise de discurso. Construir sentido, porém, é mais uma das noções vazias que figuram como constitutivas do ensino de linguagem e que só podem ser funcionais se forem submetidas aos objetivos da educação. Neste trabalho, a definição de leitura como processo de construção do sentido será substituída por processo de negociação de sentidos, cujo resultado é decorrente de um sociointeracionismo crítico e de um dialogismo também crítico.

FATOS E CONCEITOS

GÊNEROS SEMIÓTICO-TEXTUAIS E GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados por uma estrutura composicional, um estilo e um conteúdo temático. As teorias dos gêneros têm privilegiado os gêneros verbais, contudo, no quadro de uma abordagem que se propõe a contemplar múltiplas semioses, a noção de gênero textual mostra-se limitada para designar signos complexos como o filme, a música (não estou me referindo unicamente à letra), a dança, a pintura, a linguagem de sinais. Diante dessas múltiplas possibilidades de utilização da linguagem, considero mais adequado falarmos de gêneros semiótico-textuais, que assimilam a definição bakhtiniana de gêneros, restringindo-a aos signos verbais, além de permitir que o ensino possa dar conta da linguagem e não apenas da língua.

Um aspecto que não tem recebido a devida atenção daqueles que defendem os gêneros textuais como unidade de ensino de linguagem é o fato de que os gêneros semiótico-textuais têm sua estrutura, seu estilo e seu conteúdo temático definidos pelos gêneros do discurso. A orientação metodológica que postula o texto como unidade de ensino incorre num equívoco primário. Por exemplo, quando se planejam atividades de leitura e/ou produção textual a partir de um determinado gênero textual, o que se explora é sua estrutura composicional e negligencia-se o fato de que um mesmo gênero pode explorar temas diferentes e, em consequência disso, apresentar estilos diferentes. Isso pode conduzir a fracassos no processo de ensino-aprendizagem porque é muito provável que o professor, no processo de avaliação da aprendizagem, repita o mesmo gênero que utilizou nas aulas, mas com temas e estilos diferentes. Diante disso, o aluno, que estudou exaustivamente a estrutura do gênero, mostra-se incapaz de lidar com os temas e os estilos apresentados nos textos. Desse modo, proponho que a unidade metodológica de entrada seja feita, primeiramente, por meio dos temas e, a seguir, pelo gênero semiótico-textual. Isso impõe a necessidade de uma seleção de temas, visto que não é possível abordar a totalidade dos temas que circulam socialmente na escola. Para isso, deve-se levar em conta os objetivos educacionais. Para manter a coerência com a perspectiva de educação aqui defendida, proponho os seguintes temas: **educação, política, sociedade, cidadania, economia,**

globalização, trabalho, consumo, identidade, diversidade cultural, gênero, raça, sexualidade, amor, nação.

De igual modo, a escola não pode dar conta da infinidade gêneros semiótico-textuais nem de todos os gêneros do discurso que circulam na sociedade, por isso deve selecionar aqueles que melhor atendam aos objetivos educacionais. A lista abaixo mostra os gêneros semiótico-textuais e discursivos que se coadunam com os objetivos da educação postulados neste trabalho:

- a) **Discurso jornalístico:** deve-se destacar o fato de que seus temas não são produzidos em seu próprio interior, mas por diversos discursos constituintes como o filosófico, o político, o econômico, o da crítica literária, o científico, dentre outros. Os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: **artigos de opinião, carta ao leitor** (editorial), **entrevista, reportagem, ensaio, crônica, charge, tira, cartum;**
- b) **Discurso artístico:** mesmo se diferenciando nas formas de manifestação, destaca-se por ser tanto constituinte como constituído por outros discursos. Os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: o **romance, o conto, o poema, a crônica, o filme, o documentário, a música, o teatro;**
- c) **Discurso publicitário:** trata-se de um discurso completamente constituído por outros discursos. Os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: a **propaganda comercial, a propaganda institucional e a educativa.**

AUTOR E LEITOR

O autor é aquele que assume a responsabilidade intelectual e jurídica sobre a formulação enunciativa dos gêneros semiótico-textuais. As teorias que minimizam o papel do autor no processo de negociação dos sentidos ignoram que esse processo exige posições assumidas tanto do produtor quanto daqueles que recebem os gêneros. Os gêneros materializam **intenções comunicativas** dos autores, podem articular diferentes formações discursivas ou gêneros do discurso e defender ou confrontar valores e regimes de verdade que se aproximam ou se afastam das posições assumidas pelos leitores. O leitor é, então, não a instância que legitima o texto, como defendem os adeptos da fenomenologia da leitura, mas a instância que tem a função de, através de um interacionismo e do um

dialogismo críticos, negar a onipotência do autor e submetê-lo a um processo de negociação que pode derivar na emergência de sentidos imprevistos. Frequentemente, o autor constrói imagens de si e do leitor que não podem ser ignoradas no processo de negociação dos sentidos.

CONTEXTO E SIGNIFICAÇÃO

A produção de gêneros semiótico-textuais ocorre num espaço de negociação que busca estabelecer os limites de suas possibilidades de significação. Nesse espaço, o autor tenta fixar no gênero as condições de sua leitura (especificação de suporte, valores, verdades; previsão de possíveis leitores, o que torna possível levar em conta o conhecimento partilhado e antecipar possíveis objeções) de acordo com o momento em que ele é produzido. A negociação deve levar em conta tanto a significação pretendida no momento e nas condições que definem o **contexto de produção** quanto as possibilidades significativas desse mesmo contexto e de contextos distanciados no tempo, ou seja, em outros **contextos de recepção**.

ATOS DE LINGUAGEM

Na produção de gêneros semiótico-textuais, **macroatos**, podem ser realizados diversos **microatos** de linguagem. Todos os gêneros são compostos de microatos, unidades responsáveis pela materialização da intenção comunicativa por meio da qual o autor tenta agir sobre seu interlocutor. Esses atos devem estar dispostos de maneira harmônica e atender a determinadas condições impostas pelo contexto situacional e/ou marcar posições assumidas pelo autor no momento de produção dos gêneros. Os atos podem ser diretos, quando há uma correspondência entre conteúdo proposicional e intenção, ou indiretos, quando não há essa correspondência. Os atos podem ser produzidos levando-se em conta a capacidade do leitor (previsto) de fazer **inferências**, ou estas podem ser feitas independentemente da previsão do autor, mas a partir de seus atos. Neste caso, tem-se a inferência crítica.

PROCEDIMENTOS

- Compreender a leitura como um processo dialógico e interacional no qual as significações devem ser negociadas criticamente;
- Diferenciar e caracterizar gêneros do discurso, classificando-os como discursos constituintes ou heteroconstituídos;
- Diferenciar e caracterizar gêneros semiótico-textuais, destacando suas propriedades formais, temáticas e estilísticas;
- Identificar os discursos que fundamentam as posições assumidas nos gêneros textuais e confrontar essas posições com outros enunciados do mesmo discurso e de outros gêneros discursos;
- Compreender os gêneros semiótico-textuais como fenômenos heterogêneos e polifônicos que denunciam a dispersão do autor e do leitor no processo de negociação de sentidos;
- Compreender a significação como um processo que pode permitir tanto uma leitura que vincule o gênero semiótico-textual ao seu contexto de produção como a outros contextos de recepção;
- Posicionar-se criticamente em relação às imagens que o autor constrói de si mesmo e do leitor nos gêneros semiótico-textuais;
- Fazer inferências, seja para preencher lacunas intencionalmente deixadas pelo autor, seja para, criticamente, derivar significações não previstas;
- Compreender os gêneros semiótico-textuais como manifestações da linguagem que expressam atos intencionais dos locutores;
- Identificar e caracterizar microatos de linguagem nos gêneros semiótico-textuais, considerando diversas semioses como a verbal, a pictórica, a imagética, a audiovisual etc.;
- Articular texto e hipertexto no processo de leitura, entendendo-os como atos de linguagem que cooperam para o sucesso das intenções comunicativas;
- Criticar produções artístico-culturais, considerando suas propriedades formais, temáticas e estilísticas, além de avaliar sua relevância social.

ATITUDES

- Rejeitar posições que, direta ou indiretamente, legitimem a injustiça e a prática de ações antiéticas;
- Mostrar indignação diante de atos de linguagem que visem à manipulação social em favor de interesses de determinadas pessoas ou grupos;
- Criticar atos de linguagem que, apesar de declarar preocupações humanísticas, tentam mascarar projetos de subordinação da sociedade a novas estratégias do poder de mercado;
- Rejeitar argumentos de movimentos sociais que, sob pretexto de combater a exclusão social, mostrem compromisso apenas com seus próprios interesses, contribuindo, dessa forma, para a fragmentação social;
- Mostrar indignação diante de posições que, direta ou indiretamente, legitimem a discriminação social em razão de fatores raciais, de gênero, de idade, linguísticos ou de condição social.

6.2.2.2 Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à produção semiótico-textual

Produzir um gênero semiótico-textual significa usar intencionalmente a linguagem, fenômeno heteróclito constituído de múltiplas semioses, adequando-a a situações específicas com o objetivo de obter determinados resultados. Para isso, o próprio estudante precisa ter objetivos e não simplesmente receber uma tarefa do professor, como normalmente acontece. O aluno precisa se ver como autor e conhecer as características dos gêneros a serem produzidos, bem como os atos de linguagem que podem ser empregados em cada um deles.

CONCEITOS

Os conceitos empregados no processo de produção de gêneros semiótico-textuais são os mesmos elencados como necessários para o processo de leitura. Haverá uma

diferença nos gêneros do discurso e nos gêneros semiótico-textuais, além do acréscimo do conceito de suporte. Leitura e produção são processos individuais, mas interdependentes no processo de ensino-aprendizagem, que colocam o sujeito em diferentes posições: o leitor é aquele que negocia sentidos a partir do que foi proposto por um locutor; o autor é aquele que tenta “impor” um ponto de vista sobre determinado tema.

GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS SEMIÓTICO-TEXTUAIS

- a) **Discurso interpessoal:** circulam no âmbito das relações interpessoais e são constituídos por enunciados de outros discursos. Atuam na construção das representações identitárias. Os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: o **blog**, **páginas pessoais em sites de relacionamento** (Orkut, MySpace, Twitter etc.), o **Messenger** (bate-papo);
- b) **Discurso jornalístico:** os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: **carta do leitor, ensaio, crônica, charge, artigo de opinião, entrevista, ensaio, blog;**
- c) **Discurso técnico:** circulam no âmbito institucional, determinando rituais que estabelecem condições para a legitimidade de alguns atos de linguagem revestidos de certo valor jurídico. Os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: a **ata**, o **abaixo-assinado**, o **ofício**, o **memorando**, a **solicitação**, a **declaração**, o **relatório**;
- d) **Discurso artístico-cultural:** os gêneros semiótico-textuais selecionados desse discurso são: o poema, a música (letra e melodia), a **crônica**, o **conto**, o **blog**, o **grafite**, a **fotografia**, o **documentário**, a **resenha crítica** de produções artísticas (filmes, músicas, peças teatrais e livros)

SUPORTE

O suporte pode ser definido como o meio físico ou virtual através do qual os gêneros semiótico-textuais circulam. Contudo, essa definição deve levar em conta o fato de que, além de promover a circulação de gêneros, o suporte também pode transformar gêneros tradicionais e até dar origem a novos gêneros. Os blogs constituem uma amostra das duas situações: transformou a noção tradicional de diário pessoal, mas funciona

também como um espaço pessoal utilizado por jornalistas, por exemplo, para comentar assuntos como política, artes, dentre outros. Isso permite que o blog possa ser entendido como uma espécie de *gênero-suporte*, pois, ao mesmo tempo em que configura um gênero, define-se, também como um suporte. A informática e a internet propiciaram o surgimento de vários desses gêneros, como a página pessoal em sites de relacionamento (como o Orkut, MySpace, Sonico, twitter etc.), o e-mail, o torpedo web (utilizado pelas operadoras de telefonia móvel), dentre outros.

Com a informática, nasce também a linguagem digital, que mistura linguagem oral, linguagem escrita, uso de figuras (os *emoticons*), imagens, o que confere ao usuário múltiplas possibilidades de uso da linguagem.

PROCEDIMENTOS

- Compreender a produção de gêneros semiótico-textuais como um processo de tomada de posição autônoma e ao mesmo tempo sujeito a limites impostos pela situação e pelas características dos gêneros, com vistas ao alcance de determinados objetivos;
- Compreender que toda tomada de posição é consequência de um prévio processo de negociação de sentidos no qual são percorridos diversos gêneros do discurso e diversas opções são submetidas a avaliações com base em determinados critérios;
- Compreender a produção semiótico-textual como um processo dialógico e interativo que ocorre entre sujeitos situados em determinado contexto sócio-histórico, o que determina escolhas estilísticas e utilização de estratégias de antecipação e de organização dos gêneros;
- Compreender as coerções que o suporte impõe à produção de gêneros semiótico-textuais;
- Produzir gêneros semiótico-textuais tendo em vista suas propriedades formais, temáticas e estilísticas, utilizando e articulando, adequadamente, as semioses que melhor contribuam para a consecução dos objetivos propostos;
- Articular adequadamente intenção comunicativa, macro e microatos de linguagem na produção de gêneros semiótico-textuais.

As atitudes relativas à produção de gêneros semiótico-textuais são as mesmas propostas para orientar a prática de ensino de leitura. A diferença é que, no ensino de produção de gêneros, as atitudes devem se revelar nos próprios gêneros.

6.2.2.3 Fatos, conceitos, procedimentos e atitudes relativos à análise semiolinguística

A análise semiolinguística representa uma alternativa à prática de análise linguística proposta por Geraldi, que só contempla a linguagem verbal. Não significa, obviamente, sua rejeição, mas integra-a como uma de suas tarefas. A análise semiolinguística é, portanto, mais ampla e se propõe a descrever linguagens tradicionalmente não contempladas pelos currículos do ensino de linguagem. No mundo altamente semiotizado em que vivemos, a prática de ensino não pode privar o estudante do conhecimento dessas semioses.

CONCEITOS

SIGNO

O signo é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Se concordarmos com a teoria peirciana de que essa representação é também um signo, concluiremos que a relação do homem com o mundo é uma relação sónica. O signo pode se manifestar por três categorias: o **índice**, o **ícone**, e o **símbolo**. O índice é concebido por Peirce como um signo cujo caráter representativo se deve a uma relação genuína com o objeto, sem a mediação da intencionalidade. Contudo, em produções artísticas que se propõem a reconstruir aspectos da realidade, o índice passa a ser resultado de atos intencionais. O índice pode estabelecer relações existenciais ou referenciais. O ícone, para Peirce, não tem conexão dinâmica alguma com o objeto que representa; suas qualidades se assemelham às do objeto, como no cinema, nas fotografias ou nas imagens construídas nas narrativas literárias. Um signo é um ícone quando se refere ao objeto pelos caracteres do próprio signo, quer o objeto exista ou não. O símbolo é um signo que se refere ao objeto

devido a regras de leitura que se estabelecem socialmente. O ensino de linguagem deve explorar a constituição sógnica do mundo e como se estabelecem suas regras de leitura.

O SIGNO LINGUÍSTICO

O signo linguístico reflete as três categorias sógnicas cunhadas por Peirce (cf. 5.1.2) e essas categorias se manifestam em diferentes níveis de sua constituição. No nível fonográfico, deve-se observar as características das modalidades oral e escrita da língua; no nível morfológico, a estrutura, a classificação das palavras e sua função indexical, icônica ou simbólica na constituição de atos de linguagem; no nível sintático, as regras de combinação dos signos; no linguístico-textual, os mecanismos de coesão referencial (anafórica, catafórica), os organizadores textuais; no pragmático-textual, o papel do signo na constituição de diferentes atos de linguagem.

PROCEDIMENTOS

- Diferenciar as categorias constitutivas do signo e identificar sua ocorrência nos gêneros semiótico-textuais, percebendo os efeitos de sentidos provocados pelo seu uso intencional;
- Compreender as representações sógnicas como construções sociais situadas e, portanto, questionáveis;
- Diferenciar e caracterizar diferentes linguagens: verbal, não-verbal, digital, corporal, musical, pictórica, gestual, audiovisual etc.;
- Distinguir e caracterizar as modalidades oral e escrita da linguagem verbal, reconhecendo o espaço de ambas no conjunto das interações sociais;
- Entender a variação linguística como uma propriedade de toda língua natural e conhecer os fatores que a determinam;
- Identificar e caracterizar os diversos atos de linguagem, diretos ou indiretos;

As atitudes relativas à análise semiolinguística são as mesmas propostas para orientar a prática de ensino de leitura e de produção de gêneros semiótico-textuais.

6.2.3 A avaliação

Muito se tem discutido sobre a necessidade de se implementar de uma avaliação formativa na prática de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1999b; HADJI, 2001; BARLOW, 2006, dentre outros) como alternativa ao modelo tradicional de avaliação como processo classificatório. Formar pressupõe dar forma a algo, e, no caso da educação, formar o sujeito, pressupõe estabelecer critérios que determinem os contornos que a forma final deve ter. Nenhum projeto de educação é neutro e, exatamente por isso, o currículo deve ser entendido como um documento de identidade. Assim, a avaliação deve ser encarada como o processo que não somente acompanha se o projeto educacional caminha na direção prevista, como também possibilita que novas medidas sejam adotadas, caso os resultados não se mostrem satisfatórios.

Tradicionalmente, a avaliação é marcada por uma assimetria autoritária que põe o professor como o sujeito ativo, que estabelece os mecanismos, que decide o resultado, e o aluno como o sujeito passivo, ao qual cabe apenas submeter-se às regras e condições estabelecidas. Hadji aponta como a característica mais importante da avaliação formativa a quebra dessa assimetria:

O professor, assim como o aluno, deve poder “corrigir” sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior “variabilidade didática”. A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. (HADJI, 2001, p. 21)

A avaliação formativa é um processo dialógico no qual professor e aluno se informam sobre a condução do processo educativo em relação ao projeto de formação. Diante dos resultados, o diálogo continua no sentido de orientar a tomada de decisões que melhor contribuam para a construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências. Nesse sentido, não é o instrumento que deve determinar o processo de avaliação, mas este deve ser utilizado de acordo com as necessidades dos alunos. O desenvolvimento das competências propostas neste texto exige

que a avaliação se desenvolva de diferentes maneiras, alternando-se as modalidades, os suportes, os interlocutores e as linguagens.

A perspectiva de educação defendida neste trabalho demanda, como condição para o seu sucesso, além do conhecimento de suas bases teóricas e políticas por parte do professor – o que vai exigir deste o desenvolvimento de novas competências – uma reconstrução da identidade docente e da identidade discente. Ser professor e ser aluno no contexto da educação contemporânea ainda são funções demasiadamente marcadas por aspectos que não correspondem aos objetivos de um projeto educacional orientado para a formação política. A mudança dessa condição não é algo que pode ser feito por leis ou decretos impostos verticalmente, de cima para baixo; antes, deve ser resultado de um novo projeto de formação de professores e, somente após isso, ser apresentado aos alunos e à comunidade escolar, que precisa estar convencida da necessidade de mudança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, estabeleci como pressuposto o entendimento de que a reformulação do ensino de linguagem deveria começar por uma redefinição dos objetivos educacionais. A partir daí, todas as instâncias que direta ou indiretamente interferem em sua estruturação deveriam ser repensadas: critérios para a seleção de conteúdos, a natureza dos conteúdos, a concepção de disciplina, a concepção de ciência, dentre outros. A história do ensino de linguagem mostrou que os objetivos educacionais são definidos em função dos interesses do Estado e que a seleção dos conteúdos é feita para atender a esses interesses. Esse panorama histórico mostrou ainda que a ciência funciona como uma instância que legitima o exercício do poder. Logo, um questionamento sobre as formas como se exerce o poder na sociedade passa, obrigatoriamente, por uma avaliação sobre o papel da ciência e sobre como se dá sua relação com as demais formas de saber.

Foi demonstrado que o discurso científico da Linguística não consegue dialogar com a sociedade e que a imposição de seus construtos como conteúdos curriculares, em decorrência dessa falta de diálogo, tem se mostrado extremamente prejudicial ao ensino. Por outro lado, é importante destacar que não existe consenso teórico nem mesmo internamente. Diante disso, é impossível acreditar que possa ocorrer alguma transformação efetivamente significativa no ensino de linguagem. A situação fica ainda mais grave se levarmos em conta que os construtos teóricos da Linguística não são formulados tendo em vista perspectivas de intervenção na sociedade, mas são objetos idealizados cuja legitimidade de inclusão no currículo advém unicamente do fato de serem produtos de investigação científica.

Assim sendo, a concepção de educação defendida neste trabalho, orientada para a construção da autonomia por meio da formação política, rompe com a ideia segundo a qual a educação deva ser conduzida exclusivamente pelos interesses do Estado. A principal justificativa para esse rompimento está no fato de que o próprio Estado não é autônomo. Sua heteronomia se revela em sua subordinação ao poder de mercado, que separou a política do poder e reduziu o papel do Estado à tarefa de tornar os cidadãos dóceis e suscetíveis aos padrões que estabelece. Ao contrário do que pressupunha a crítica marxista, o exercício desse poder não se dá de forma localizada, mas difusa, imiscuindo-se em diversas instâncias da constituição humana como a cultura, a identidade, as relações pessoais, o trabalho, o lazer, a política etc. Isso exige uma redefinição tanto da concepção de crítica a ser empregada pelos intelectuais como de suas formas de ação.

Como observou Bauman (2000), a passagem para a condição pós-moderna não produziu maior liberdade individual – não no sentido de maior influência na composição da agenda de opções ou de maior capacidade de negociar o código da escolha. Apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado. Esse papel se revela nos discursos oficiais que regulamentam a educação, principalmente quando se declara o objetivo precípuo de formação para o trabalho. Considerando que, no contexto atual, o trabalho é o único meio de garantir a dignidade que só o consumo pode proporcionar, não é difícil perceber a influência do poder de mercado na definição dos objetivos educacionais e, portanto, no currículo. A educação política, não rejeita a formação para o trabalho, mas entende que as políticas que determinam as relações de trabalho devem ser debatidas coletivamente, da mesma forma que todos os aspectos da vida em sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessária uma nova ruptura: se tal é a condição do Estado em relação ao poder de mercado, segue-se que a única possibilidade de construção da autonomia política está na separação entre currículo e Estado, já que este fracassou em sua missão de garantir a liberdade social. Por outro lado, desregulamentar a educação não significa aderir à anarquia, pois não creio que seja possível vivermos sem a existência do poder. Nas palavras de Bauman (2000, p. 79),

Desregulamentar significa diminuir o papel regulador do Estado, não necessariamente o declínio da regulamentação, quanto mais o seu fim. O recuo ou a autolimitação do Estado tem como efeito mais destacado uma maior exposição

dos optantes tanto ao impacto coercitivo (agendador) como doutrinador (codificador) de forças essencialmente não políticas, primordialmente aquelas associadas ao mercado financeiro e de consumo.

É para essa tarefa que a LA pós-crítica deve contribuir. Para isso, um dos primeiros passos a serem dados é assumir-se como ciência social, de fato, e romper com os aspectos do paradigma científico moderno que ainda segue. As análises que empreendi sobre os construtos teóricos da Linguística, que ainda exercem uma considerável influência sobre as pesquisas em LA, apontam para a necessidade de se teorizar sob novas bases epistemológicas, fundadas não no objetivo precípua de compreender as regularidades sistêmicas da língua, mas no compromisso político de compreender o papel da linguagem na constituição da sociedade e na utilização desses resultados para a promoção da autonomia política dos cidadãos.

Nesse contexto, a linguagem deve ser entendida como fenômeno ao mesmo tempo semiótico e pragmático, cujo início da manifestação pode ser percebido, mas que jamais poderá ter suas possibilidades de deriva controladas. Essa posição contrasta com a ideia de linguagem como objeto que tem sua extensão e suas possibilidades de funcionamento controláveis. A concepção de linguagem como fenômeno traz algumas implicações muito positivas para o ensino orientado para a formação política: i) permite a abordagem de múltiplas semioses, ampliando consideravelmente a compreensão de como a linguagem contribui para a constituição da sociedade; ii) possibilita a valorização de saberes diferentes dos produzidos pelo discurso científico, o que permite uma reflexão crítica acerca de como se estabelecem os regimes de verdade; iii) viabiliza um estudo das relações entre linguagem e sociedade sob a perspectiva da transdisciplinaridade, que proporciona uma visão holística das implicações da formação política.

Como se pode perceber, são muitas e grandiosas as tarefas da LA. Para realizá-las, será preciso que muitos debates sejam feitos, inicialmente, no âmbito acadêmico. Será preciso arregimentar muitos estudiosos e intelectuais comprometidos com o projeto de reconstrução da sociedade. Será preciso abandonar os projetos fragmentados em prol de um projeto global, que não pode ser imposto, mas que deve ser fruto de uma construção coletiva. As discussões que fiz aqui pretendem ser uma pequena contribuição nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. *Didática da escola nova*. Trad. J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin, 1992.

_____. *La linguistique textuelle*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2008a.

_____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez: 2008b.

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. Trad. Marcos Bagno. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 145-174.

ANGIONI, L. *Introdução à teoria da predicação em Aristóteles*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: Cavalcante, M. M. et al. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 53-84.

APOTHÉLOZ, D. & CHANET, C. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: Cavalcante, M. M. et al. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 131-176.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

_____. *Órganon: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofisticas*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.

_____. *Retórica*. 3. ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *A filosofia da linguagem*. Trad. José da Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 63-92.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: 2006.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. 2. ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASILIO, M. *Teoria Lexical*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

_____. *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008a.

_____. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008b.

BECHARA, E. Pensar a gramática na Idade Média. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 37-70.

BECHARA, E. Pensar a gramática na Idade Média. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 37-70.

BERTOLDO, E. S. O discurso de divulgação científica da linguística aplicada. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003, p. 117-144.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BOLOGNINI JR., N. A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003, p. 85-94.

BOHN, H. & VANDRESEN, P. (Orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada*. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988.

BONINI, A. *Gêneros Textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ, 1998, p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Bases legais*, 2000a.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2000c.

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BUYSSENS, E. *Semiologia e comunicação linguística*. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1972.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.) *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-52.

CAMARA JR., M. *Estrutura da língua portuguesa*. 36. ed. Petrópolis, RJ, 2004.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.129-142.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. de & CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, p. 45-66.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHOMSKY, N. *Regras e representações: a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003, p. 271-289.

CORBEIL, J. C. Elementos de uma teoria da regulação linguística. Trad. Marcos Bagno. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 175-201.

CORREIA, D. A. (Org.) *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio e Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. da.(Org.) *O sujeito da educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIJK, T. A. van. *Discurso e poder*. Trad. Judith Hoffnagel & Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2008.

DOMINGUES, I. Em busca do método. In: _____. (Org.) *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 17-40.

ECO, U. *Tratado geral de semiótica*. Trad. Antônio de Pádua Danesi; Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 37-62.

_____. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora, v. único, 2003.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, D. A. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21-50.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. O ensino no império: 1837-1867 – trinta anos do imperial Collégio de Pedro II. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.) *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 65-86.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: Cavalcante, M. M. *et al.* (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 191-228.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. & Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. 11. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense, 2004b.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCHI, C.; [com] NEGRÃO, E. V. & MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GHIRALDELLI JR., P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GRABE, W. Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. In: KAPLAN, R.B. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 3-12.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HADJI, Ch. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, S. A questão multicultural. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ILARI, R. & GERALDI, J. W. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 20. ed. Trad. Isidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Trad. Fernando Afonso de Almeida & Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 51-77.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S. de & CELANI, M.A.A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

_____. Introdução. E um Início: A Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18, p.5-14, 1991.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004b.

_____. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004c.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

KOCH, I. G.V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. & FÁVERO, L. L. *Linguística Textual: uma introdução*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira & Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LIBERATO, Y. & FULGÊNCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 63-92.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 10. ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Gêneses du discours*. 2. ed. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1984.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva & Décio Rocha. São Paulo: Cortez: 2002.

_____. Discurso e análise do discurso. Trad. Maria Augusta Barros de Matos. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 135-155.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. Trad. Roberto Gambini. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. (Org.). *Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 99-124.

MATTOS e SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 79-92.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENDONZA, C. L. Dialética medieval ou a arte de discutir cientificamente. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 115-158.

MEURER, J. L. et al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: Cavalcante, M. M. et al. (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

MIOTO, C. et al. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p.17-26, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

_____. (Org.) *Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006a.

_____. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, M. M. *et al.* (Orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

MONGELLI, L. M. Retórica: a virtuosa elegância do bem dizer. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 73-112.

MORI, A. C. Fonologia. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p. 147-179.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREIA, D. A. (Org.) *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 94-109.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. Trad. Marcos Bagno. In: BAGNO, M. (Org.) *Norma linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 55-95.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (Org.) *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

PEIRCE, Ch. S. *Semiótica*. 4. ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga & Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 23-49.

_____. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003, p. 21-59.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUEIROZ, T. A. P. de. Aprender a saber na Idade Média. In: FRIAÇA, A. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na Idade Média*. Cotia, SP: Íbis, 1999, p. 11-31.

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

_____. Linguagem: o santo graal da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 15-38.

ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

ROJO, R. *Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Lingüística Aplicada*. Mesa Redonda. V Seminário de Teses em Andamento. IEL/UNICAMP, 28/10/1999. 1999.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ROSA, M. C. *Introdução à morfologia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. B. . *Não-coincidências do dizer nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: a língua portuguesa em questão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador [s.n.]: 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini et al. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Trad. Carlos Vogt et al. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

_____. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. 2. ed. Trad. Ana Cecília G. A. de Camargo; Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Intencionalidade*. 2. ed. Trad. Julio Fischer; Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

SILVA, T. T. da (Org.) *O sujeito da educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: _____. & CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998a, p. 99-110.

_____. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998b, p. 139-171.

_____. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-125.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

TAMBA-MECZ, I. *A semântica*. Trad. Marco Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gramática: ensino plural*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VILELA, M.; KOCH, I, G. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZANOTTO, N. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. 4. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2001.