

ELSON MARTINS

**LIVRO DIDÁTICO:
DISCURSO CIENTÍFICO OU RELIGIOSO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dra. Solange Leda Gallo.

PALHOÇA, MAIO DE 2006

ELSON MARTINS

**LIVRO DIDÁTICO:
DISCURSO CIENTÍFICO OU RELIGIOSO?**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 02 de maio de 2006.

Prof^ª. Dra. Solange Leda Gallo (orientadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof^ª. Dra. Marci Fileti Martins (avaliadora)

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Prof^ª. Dra. Rosana Mara Koerner (avaliadora)

Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Prof. Dr. Fabio de Carvalho Messa (suplente)

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

*Àqueles que em meu silêncio, ouviram-me e
compreenderam-me.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais que em todos os momentos estiveram presentes.

À Professora Dra. Solange Leda Gallo, pela orientação segura e constante, pelas muitas sugestões, pelo respeito e reconhecimento a meu trabalho em todas as etapas, por entender o meu silêncio e meus deslizes, e, sobretudo, pela amizade e companheirismo.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, cujos conhecimentos me foram imprescindíveis para chegar aonde cheguei.

À Professora Dra. Marci Fileti Martins, à Professora Dra. Rosangela Morello e ao Profesor Dr. Fábio de Carvalho Messa pelas sugestões e elogios feitos na qualificação do projeto da dissertação.

Enfim, aos parentes e amigos que torceram sempre.

As coisas serão ditas sem eu as ter dito. [...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

(Clarice Lispector)

RESUMO

O objetivo dessa dissertação foi o de refletir sobre o discurso pedagógico materializado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, enquanto atravessado pelo discurso religioso. Através dos dispositivos teóricos da Análise do Discurso, buscamos a noção de sujeito, discurso, sentido, heterogeneidade, formação discursiva. A partir dessas noções teóricas relacionamos o discurso pedagógico com o religioso e o científico. Vimos que a “verdade” inscrita no pedagógico é herdada de outros discursos. O livro didático foi o “lugar” de *materialização* dessa discussão.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Discurso Pedagógico, Discurso Científico, Discurso Religioso, Livro Didático, Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The objective of this study was to reflect on the pedagogical discourse materialised in Portuguese textbooks at secondary school level, while crossed by the religious discourse. Through the theoretical basis of Discourse Analysis, we sought for a notion of subject, discourse, sense, heterogeneity, discursive formation. Based on these theoretical notions the pedagogical discourse was related to the religious and the scientific discourses. It was observed that the “truth” engraved in the pedagogical discourse is inherited from other discourses. The textbook was the “place” of the materialisation of this discussion.

Keywords: Discourse Analysis, Pedagogical Discourse, Scientific Discourse, Religious Discourse, Textbook, Portuguese.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 SOBRE O DISCURSO.....	17
2.2 CONFRONTO DE DISCURSOS: UMA RELAÇÃO DE PODER E VERDADE.....	21
2.3 Sobre a língua portuguesa.....	26
2.3.1 Linguagem e poder.....	26
2.3.2 Gramática e língua.....	32
2.3.3 Ciência Lingüística.....	38
2.3.4 Um olhar discursivo.....	43
2.3.5 Língua portuguesa e ensino.....	46
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	54
3.1 NACIONALISMO DE 30: UMA MARCA INDELÉVEL EM NOSSA HISTÓRIA EDUCACIONAL.....	64
3.2 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO.....	67
3.2.1 Aspectos da construção histórica.....	67
3.2.2 Livro didático: “nossa ferramenta de cada dia”.....	70
3.2.3 Programas de institucionalização do livro didático.....	73
4 ANÁLISE.....	83
4.1 DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE.....	83
4.2 DETERMINAÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO.....	85
4.3 DETERMINAÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO.....	99
5 CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é fundamentado pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso da Linha Francesa (daqui em diante, AD). Na década de 60, Michel Pêcheux traz através de sua obra *“Análise Automática do Discurso”* (1997) um novo olhar para a linguagem. O autor faz um deslocamento do produto pronto ou do processo interno de produção para as condições de produção do discurso. Com isso o objeto de estudo deixa de estar centrado na fala, na escrita, enfim, no texto e passa a estar determinado por condições de produção (históricas, sociais, ideológicas). Nessas condições, é possível que certo sujeito produza discurso que faça sentido para outro sujeito.

E nesse sentido, para Orlandi (2003a:16), é necessário levar em conta o homem na sua história, considerar os processos e as condições de produção da linguagem, “pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer”.

Para mim, essa discussão é de grande relevância e interesse porque falo, enquanto sujeito, de um lugar em que o científico e o pedagógico estão constantemente imbricados, pois sou graduado em Letras e aluno da Pós-graduação em Lingüística, sempre, paralelamente exercendo a função de docente. A escolha da Análise do Discurso se justifica pela concepção de linguagem que é atravessada pela história e pela ideologia. O referencial teórico da

Análise do Discurso da linha francesa permite discutir a relação sujeito-linguagem-história imbricada nos livros didáticos.

E o objeto discursivo de nossa reflexão é o discurso pedagógico, materializado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, enquanto atravessado pelo discurso religioso, em sua materialidade. Nesse sentido, far-se-á a relação das formações discursivas, sempre as considerando como algo não estanque e sim em movimento, como é próprio de todo discurso.

A AD, com seu dispositivo teórico e como disciplina que propõe problematizar as maneiras de ler, de ver, considerando a linguagem opaca, traz diversas contribuições através da relação sujeito-linguagem-história. A Análise do Discurso permite que se veja formas de significação que raramente seriam vistas sem o dispositivo teórico oferecido pela disciplina.

Assim, a Análise do Discurso oferece base teórica adequada para a realização de um olhar crítico sobre o livro didático. Essa abordagem interessa-me, como disse, pela posição de sujeito que se mostra na divisão: professor de Língua Portuguesa e de pesquisador. O uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa tem me levado a vários questionamentos e inquietudes no que diz respeito aos atravessamentos discursivos. E a Análise do Discurso, como dito, é a teoria que apresenta uma relação de aproximação para refletir sobre a relação entre o discurso científico, o pedagógico e o religioso. Os fundamentos teóricos da AD estão sustentados no tripé: linguagem, história e sujeito, permitindo assim o cruzamento entre os discursos.

A linguagem, na concepção da Análise do Discurso, não é transparente, não é uma relação que passa de um termo ao outro com neutralidade. Essa não-neutralidade está presente no materialismo histórico que constitui o sujeito. Logo, esse sujeito é descentrado, pois é afetado pela língua e pela história. Impossível de resgatar essas ‘afetações’, o sujeito torna-se sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. (ORLANDI, 2003a).

Nas aulas de Língua Portuguesa, nas escolas em que tive a formação básica, o livro didático ocupava lugar de destaque. Era a única “ferramenta” utilizada pelo professor e pelos estudantes. As noções ali apresentadas eram sempre inquestionáveis. Era a verdade, nada era questionado, apenas decodificado. Era a “bíblia laica”. Isso de fato parece não causar grande estranhamento porque nossa educação começou com a “bíblia”, basta lembrarmos dos jesuítas que foram nossos primeiros mestres, do século XVI até o século XVIII, quando são expulsos pelo Marquês de Pombal. Isso sugere o atravessamento que o discurso pedagógico e o científico sofrem pelo religioso. Até por que a igreja, durante todo o período medieval e praticamente durante quase toda a época moderna, era a voz de autoridade. Era ela quem exercia todos os comandos nas mais diversas áreas: política, econômica, cultural, educacional, etc. A relação estabelecida dos conteúdos do livro com a ciência é marcadamente religiosa. Assim como o que a Bíblia apresenta não deve ser questionado, e sim, apenas, seguido, obedecido, o pedagógico se “territorializa” nesse espaço. E essa é também a relação de poder e verdade legitimada no jurídico.

É através desse gesto interpretativo de funcionamento do discurso que podemos dar sentido às relações do pedagógico com o científico, bem como a relação com o discurso religioso católico. E para isso é preciso considerar a materialidade histórica e social, observando as condições de produção desses discursos e suas interpelações.

A esse respeito, Pêcheux nos traz a noção de Formação Discursiva (1988: 160) “(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, (...) determina o que pode e deve ser dito”. A partir dessa reflexão podemos dizer que as palavras constituem sentido através da Formação Discursiva (FD) em que o sujeito se insere. Disso decorre, conforme Pêcheux (1988: 162) “... que essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre, antes, em outro lugar e independentemente...”. O autor (*op cit*: 213) afirma, também, que as

formações discursivas “(...) mantêm entre si relações de determinação dessimétricas”, pois são constantemente invadidas por elementos que vêm de outras FDs.

Essa invasão de elementos de outras FDs no livro didático despertou meu interesse em analisar o esvaziamento no processo de ensino/aprendizagem que o livro didático sofre. E conforme Orlandi (2003b:22):

o material didático, que tem (...) caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa então não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar seqüências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque na realidade, saber o material didático é saber manipular.

Para o professor, como para o livro didático, tudo que se afasta do estabelecido nessa relação de ensino é considerado errado. E essa questão é mais uma marca dos atravessamentos do pedagógico pelo religioso. Assim como para o religioso, o certo é o que está na Bíblia, nos textos sagrados, tudo o que se distancia disso é errado, é uma heresia. É esse atravessamento do religioso que parece dar materialidade para o pedagógico. Nessa perspectiva também se pode relacionar o religioso com a ciência na medida em que o dizer científico se postula como algo dado, pronto, neutro e inquestionável. O conhecimento é censurado, ele é “barrado”. Censura aqui é entendida como fato da linguagem, em que não é permitido trazer o diferente, é um processo parafrástico. O conhecimento escolarizado, nesse caso, é administrado pelo seu modo de circulação: o livro didático. Recebemos as informações científicas de maneira dogmática. Os processos pelos quais passaram determinadas descobertas não devem interessar.

Para Orlandi (2004:34), “(...) as ciências segmentam, recortam seus objetos – se confrontam com a continuidade empírica do mundo. A relação entre a descontinuidade do saber e a continuidade do mundo se faz pelo simbólico, isto é pela linguagem, e esta é sempre

sujeita à interpretação”. Essa dispersão, conforme a autora, corresponde à forma histórica de nossa sociedade e de nosso sujeito – divididos e dispersos. E quando interpretamos, interpretamos com sentidos já dados, óbvios, e nem somos capazes de saber como eles se formaram em nós. Sabemos que estão “lá”, é possível acioná-los, buscá-los, porque fazem parte de nossa memória, de nosso saber, do nosso conhecimento. Quando ouvimos, vimos, presenciamos algo, esses sentidos estão lá prontos para significarem, trazer sentido, interpretar. E é nesse funcionamento que denominamos ideológico, que parece haver um recobrimento e uma relação entre o discurso científico, religioso e o discurso pedagógico.

O sujeito sempre está tomando o discurso de outro, sem se dar conta disso. Na verdade, ele assume uma posição que parece ser da origem do dizer, mas há uma heterogeneidade na sua fala. Esta heterogeneidade está constitutivamente no sujeito e em sua linguagem. Assim se expressa Authier-Revuz (1990:28)

(...) o sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado... pouco importa a palavra, desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito sobre o sujeito do seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar por um trabalho de restauração da unidade da pessoa.

Isso nos faz afirmar que não há sentido sem história. É a inserção da história na língua que faz com que esta signifique sempre a partir de certas condições de produção. Conforme Pêcheux (1997), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido. As condições de produção implicam “(...) o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”, além de compreender, fundamentalmente, os sujeitos e a situação (ORLANDI, 2003a: 40).

A Análise do Discurso, em sua constituição epistemológica, vai se apresentar como uma disciplina que desempenha papel importante no campo das ciências humanas, porque ela se posiciona na inter-relação de três regiões do conhecimento científico, como observa Michel Pêcheux (1988): o materialismo histórico, trazendo a questão da ideologia; a lingüística – materialidade enunciativa; e a teoria do discurso – determinação histórica dos processos semânticos. Todas essas áreas do conhecimento atravessadas por uma teoria da subjetividade, que é de origem psicanalítica. A AD faz recorte de seu objeto teórico (discurso) para trabalhar sua materialidade, diferente da lingüística imanente que se centra meramente na língua. Orlandi (2004), no que diz respeito a isso, atribui à AD a condição de disciplina de entremeio, uma vez que sua constituição se dá às margens das postuladas ciências humanas, dentre as quais a AD realiza uma profunda mudança de terreno: “a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da lingüística sobre as ciências sociais e vive-versa” (2004:24).

Nesse caminho, as outras áreas do saber que ganham território na AD, deixam de ser noções com sentido restrito e específico e se posicionam de acordo com a rede discursiva de sentidos da disciplina, como acontece com certos conceitos: inconsciente, sujeito, discurso, ideologia, história. Como pontuam Pêcheux (1997) e Orlandi (2003a), o sentido de uma palavra, de uma sentença, de uma proposição, não existe por si só, sendo sempre determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico mediante o qual são produzidas e reproduzidas.

Nesse caso, o discurso é constituído pela língua e pela história. Como Orlandi destaca (2001), não consideramos a linguagem como dado nem a sociedade como produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. “Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são

processos histórico-sociais. (...) Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística” (ORLANDI, 2001:17).

A partir dessa noção de discurso, chegamos às tipologias discursivas postuladas por Orlandi (2003b) bem como a seus funcionamentos. A autora classifica três categorias de discursos: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Para Eni Orlandi, essa classificação é resultante da relação entre o objeto do discurso e seus interlocutores, ocorrendo em dois processos – o parafrástico e o polissêmico. A paráfrase se relaciona ao dizível, mantém a origem, é a estabilização. A polissemia é marcada pela ruptura, a busca do novo, deslocamento de sentido, tensão entre interlocutor e objeto de discurso, é o diferente no aspecto discursivo da linguagem. É desse modo, conforme Orlandi (2003a: 37), que “...distinguímos o que é criatividade do que é produtividade”. A polissemia está para a criatividade no sentido de intervir com o diferente. Já a paráfrase é regida pela produtividade na medida em que se mantém no mesmo espaço discursivo, não há deslocamento.

E é nesse último processo – parafrástico – que o discurso pedagógico, o científico e o religioso se materializam. E estes, dentro da tipologia formulada por Orlandi (2003b), se classificam em discursos autoritários. Há aí um apagamento do interlocutor, o objeto do discurso é ocultado pelo dizer, existindo um sujeito exclusivo do discurso e a polissemia é sempre contida.

Na ciência, na pedagogia, no espaço religioso há sempre a pretensão de verdade, de poder dizer o que diz sem ser questionado, tendo legitimidade da sociedade que produz o discurso. Nesses lugares, a linguagem sofre delimitação, limitação, não é qualquer sujeito que pode dizer qualquer coisa a um outro. Os espaços são bem demarcados. Isso nos leva a afirmar que os discursos não são neutros, pelo contrário, são impregnados da visão de mundo de quem os produz e para quem são produzidos. Na relação discursiva não há ingenuidade.

Para a Análise do Discurso, os termos são constantemente re-significados pelo contexto sócio-histórico e só funcionam dentro de uma língua porque se afastam de seu sentido original.

É dessa perspectiva que buscamos compreender as relações discursivas científica e pedagógica e um possível o atravessamento do religioso nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para isso, faremos vários percursos, dentre eles: analisar discursivamente alguns conteúdos que compõem os livros didáticos; investigar através da perspectiva discursiva a “presença/ausência” da ciência nos livros didáticos; demonstrar que as formações que estão na materialidade discursiva do pedagógico e do científico não são estanques e que são atravessadas pelo discurso religioso. Essas relações serão possíveis de serem percebidas através dos elementos lingüísticos e ideológicos. Lingüístico porque toda seqüência discursiva é descritível e, ideológico porque a prática discursiva do sujeito é sempre ideológica. O aspecto lingüístico será tomado como pistas e não como dado. Será necessário também buscar as marcas e as propriedades do discurso, sem esquecer as condições de produção e as posições assumidas pelo sujeito. Conforme Orlandi (2001:25), “as marcas dizem respeito à organização do discurso e a propriedade tem a ver com a consideração do discurso como um todo em relação à exterioridade, com a situação (com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia)”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SOBRE O DISCURSO

Definir discurso como efeito de sentido entre locutores nos leva a afirmar que se trata de linguagem e seu funcionamento. Essa é uma definição em sentido *lato*, deixando de considerar a linguagem como algo transparente. A noção de discurso que assumimos contraria toda essa transparência e essa ingenuidade de que o nosso dizer é interpretado *ipsis litteris* pelo interlocutor. Há entre um e outro um abismo que faz com que nosso dizer possa ser sempre outro, para o interlocutor. Em Análise do Discurso o sentido não é um dado *a priori*, muito menos é qualquer sentido. O sentido tem determinação material (histórica). A AD se apresenta como lugar que nos possibilita observar a relação entre linguagem e ideologia. Orlandi (2003a) afirma que é no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. Por isso afirmamos que o discurso não é mera transmissão de informação, mas é considerado como efeito de sentidos.

Quanto ao social discursivo, não são aspectos sociológicos empíricos, visíveis – classe social, raça, idade, profissão – mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações que funcionam no discurso (Orlandi, 2003a). A imagem que temos de um professor, de um estudante, de uma mãe, de um político, de um sem-terra, de um cientista, de um padre, de um juiz, etc, permite-nos sair de uma questão social apenas descritiva para a posição dos sujeitos com significados discursivos.

Na AD, o discurso não nos interessa enquanto apenas conteúdo, mas sua constituição através da linguagem e da ideologia. De acordo com Pêcheux (1988) e Orlandi (2003a), falar em discurso é falar em condições de produção que são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro das vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e os outros), a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa).

A AD concebe o sujeito como descentrado. Pêcheux (1988) afirma que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimentos, criando uma realidade discursiva ilusória. No primeiro, o sujeito se coloca como a origem do que diz, a fonte exclusiva do sentido do seu discurso. Nesse esquecimento, o sujeito apaga inconscientemente qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva. Através desse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que é ele o criador absoluto de seu discurso. No esquecimento nº 2, assim chamado por Pêcheux, o sujeito retoma o seu discurso para explicar a si mesmo o que diz, para aprofundar o que pensa, para melhor adequá-lo. É, portanto, de ordem consciente ou pré-consciente. É a seleção lingüística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito. Enquanto o esquecimento nº 1 diz respeito a uma zona inacessível ao sujeito, o esquecimento nº 2 fica dentro do domínio do sujeito. O primeiro é o ponto de articulação entre ideologia e o inconsciente e o segundo é de caráter enunciativo, lingüístico.

Nosso gesto analítico deve incidir sobre o funcionamento do discurso e implica em considerar as determinações históricas e ideológicas. Funcionamento discursivo é “(...) a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um locutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2003b: 125). É importante frisar que, “(...) sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção” (ORLANDI, 2001: 26).

Atribuir sentido ao discurso é considerar o lugar da história e da sociedade, o que implica buscar suas condições de produção. É aceitar que se está sempre no *jogo*, nas diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos. A noção de formação discursiva –FD–, de acordo com Orlandi (2003a: 43), “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. É através da formação discursiva que é determinado o que pode e deve ser dito. A partir dessa concepção, podemos afirmar que as palavras constituem seu sentido a partir da FD em que o sujeito se insere.

Os sentidos não existem em si mesmos, são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas: “(...) as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 1997:160). O autor entende que uma FD é constitutivamente freqüentada pelo discurso do outro e a contradição se inscreve na própria materialidade lingüística da FD. Uma FD se inscreve em diversas FDs e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos de luta ideológica. Nesse sentido, a FD é entendida como heterogênea a ela mesma, pois, pode haver saberes opostos.

Não há um discurso resultante de uma homogeneidade, produto de um sentido único. A heterogeneidade se manifesta na própria superfície discursiva através de formas marcadas – implícitas ou explícitas- na materialidade lingüística do discurso.

Authier-Revuz (1990) considera duas formas de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. A heterogeneidade mostrada apresenta pistas recuperáveis na superfície do discurso: as formas marcadas explicitamente (ou não) são mostradas no fio linear do discurso. Já a heterogeneidade constitutiva não se evidencia na organização linear do discurso, mas no interdiscurso e no inconsciente. A heterogeneidade mostrada revela a presença do outro no discurso, possibilitando a separação consciente entre o dizer do sujeito e o dizer do outro. O sujeito retoma o discurso do outro, inscrevendo-o em seu espaço discursivo, o que pode ser marcado lingüisticamente, sob diferentes formas: citações, aspas, itálico, entonação, comentários, ironia, alusão. A heterogeneidade constitutiva é aquela em que o dizer do sujeito se relaciona com outros dizeres, mas não possibilita marcas lingüísticas, nas quais se perceba a presença do outro, ao contrário, essa alteridade é denegada pela ilusão do sujeito de estar na origem do dizer.

Como vimos, a formação discursiva é marcada pela formação ideológica e é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção.

No campo discursivo, é impossível o sujeito produzir e estar afetado pelos sentidos de apenas um discurso. Para nós, o discurso não é sinônimo de texto. A relação proposta pela AD é remeter o texto aos discursos e esclarecer as relações deste com as formações discursivas, refletindo as relações destas com a ideologia. Nessa direção, o texto nos interessa não como objeto final, mas como algo que nos permite ter acesso ao discurso. Gallo (1995:27) corrobora que “o texto é, então, considerado como o produto de um discurso, é material a-histórico, mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à

materialidade histórica que está na origem de sua produção...”. O discurso não pode ser concebido com a ausência do sujeito e nem o sujeito fora da ideologia, uma vez que esta é situação *sine qua non* na sua constituição.

2.2. CONFRONTO DE DISCURSOS: UMA RELAÇÃO DE PODER E VERDADE

Há uma relação de poder e verdade intrínseca na discursividade do discurso pedagógico (DP) com o discurso religioso (DR) e com o científico (DC). Toda essa questão será vista de forma alusiva com o discurso jurídico (DJ) enquanto representação de poder e verdade. Pensar nessa trama é aliar a linguagem na perspectiva discursiva e se inscrever na história e na política.

O sujeito se constitui pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. Essas posições marcam a heterogeneidade que é constituída de redes de filiações históricas e ideológicas (ORLANDI, 2004).

Os sentidos e os sujeitos dos discursos não são entendidos como estáticos, mas como movimento e historicidade, na perspectiva discursiva. Temos em questão, vários discursos: religioso, jurídico, pedagógico e científico, todos constituídos histórico e ideologicamente. Historicidade na perspectiva discursiva “(...) não se define pela cronologia, nem por acidentes, nem é tampouco evolução, mas produção de sentidos (...). Não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido (...)” (ORLANDI, 1990:14). Nesse sentido, Foucault (2003) nos permite compreender que as grandes mutações científicas podem ser lidas de duas formas: como decorrência de uma descoberta ou como uma assunção

de novas formas de verdade. Conforme o autor, há uma vontade de verdade do século XIX bem diferente da apresentada no período clássico. Ainda para Michel Foucault (2003:18), “essa vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma instituição tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

Althusser (1970) afirma que a sujeição não está presente apenas nas idéias, mas também em práticas e rituais que se situam num conjunto de instituições. São as formas de assujeitamento ideológico do sujeito, no entendimento do autor, que governam suas atitudes, seus modos de pensar, de agir, como, também, os mecanismos enunciativos.

De acordo com Gore (1994), nos discursos educacionais não há um discurso dominante e nem um discurso dominado, mas há uma multiplicidade de discursos que por ele perpassam: o religioso, o jurídico e o científico. A autora afirma que as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, logo a resistência ao poder também é, ou deve ser fragmentada. Desse modo, compreendemos a interpelação do sujeito como uma relação de poder: um poder controlador e disciplinador que atravessa toda a sociedade e se insere em todo lugar, como um sistema de relações estruturadas de forma hierárquica.

Todo discurso está ligado a efeitos de poder, os quais por sua vez, constituem uma “política de verdade” em cada sociedade. São os tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz circular como verdadeiros e que funcionam como uma verdade coletiva: “(...) poder e verdade estão ligados numa relação circular” (GORE, 1994: 10).

Os tipos de discursos aceitos que funcionam como verdadeiros garantem a manutenção do poder em suas práticas discursivas. Consideramos os elementos sócio-históricos e ideológicos como constitutivos do discurso, uma vez que as palavras podem mudar de sentido, segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, 1988).

Foucault em sua obra “Vigiar e Punir” (1975), denuncia os efeitos de poder no sujeito e afirma que a disciplina fabrica os indivíduos. As práticas jurídicas funcionam sempre de forma camuflada à medida que o sujeito é individualizado, isolado, responsável pela sua própria conduta. O princípio da não-contradição e de subordinação total do sujeito ao texto e ao dogma evidenciam a constituição do sujeito. A ordem religiosa reconhece a existência de um sujeito religioso totalmente submetido à ideologia cristã e assujeitado por praticar rituais.

O mecanismo de dominação do sujeito pelo religioso fica comprometido com o progresso do direito e sua laicização. O sujeito jurídico passa a ter maior importância e nos dizeres de Haroche, “o sujeito torna-se, assim, “livre para se obrigar” (HAROCHE, 1992:69).

Em todo discurso dominante, as posições de poder criadas são assimétricas. No religioso o sacerdote é quem tem a liberdade de interpretar os textos sagrados, de julgar os comportamentos dos fiéis. No jurídico, os juízes detêm poder especial devido a sua posição social e ao seu acesso privilegiado ao discurso legal. Assim como o sacerdote tem poder de julgar o que considera certo e errado, o juiz também o faz. No campo científico, a voz do cientista é sinônimo de verdade testada, provada e aprovada. Na área escolar, a voz do professor é sinônimo de poder e verdade.

Embora haja toda uma subjetividade, no senso comum, o discurso jurídico é considerado como imparcial, objetivo e justo. O que a Lei determina é verdade inquestionável, essa letra “legal” está próxima da letra divina. Em ambas, as condições de produção discursiva assumem um poder absoluto, único, universal.

No entanto, como bem sabemos, o processo de interpretação, os gestos de leitura, que assumimos diante de uma lei, diante de um texto sagrado estão longe de serem objetivos. Se não fosse assim, não haveria tantas divergências na sociedade jurídica e religiosa. São inúmeros os conflitos religiosos e as discrepâncias no judiciário.

A linguagem jurídica é considerada, pela maioria da população, como código fechado, de difícil interpretação. A Bíblia, também, assume posição inatingível. É sempre necessário que alguém a interprete. Esse alguém só tem voz ativa se sua posição estiver demarcada, reconhecida. Caso contrário, o discurso se tornará refutável. E é nesse ponto que notamos o embate entre ciência e religião. A institucionalização da ciência surgiu para contradizer o DR e apontar novas formas de conhecimento.

É notável a distância que se preserva a qualquer custo para manter o assujeitamento do sujeito inicialmente ao discurso religioso e posteriormente ao discurso jurídico. Esse afastamento necessário para o assujeitamento, também é marcado no discurso pedagógico e no discurso científico. O desejo próprio não encontra amparo, sofre repressões, inibições. Assim, Haroche se expressa (1992: 178): “o assujeitamento ligado à ambigüidade do termo sujeito exprime bem esta ‘ficção’ de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete”. Há, assim a tentativa de substituir a subordinação do homem ao discurso religioso por uma subordinação menos visível, persiste o discurso de um sujeito livre, mas não determinado quanto as suas escolhas. O sujeito dessa teia discursiva é um sujeito que fala o que é permitido, que repete, vive livre num espaço fechado.

Nesse sentido, Althusser (1970) e Pêcheux (1988) esclarecem o mecanismo de ‘assujeitamento’. Trazendo a noção tradicional de sujeito, eles não vêem na autonomia que é classicamente reconhecida, senão uma ilusão. E é desta ilusão de autonomia que seria constitutiva do assujeitamento. Pêcheux insiste que “[...] esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não subjetivista da subjetividade, designando os processos de imposição/dissimulação que constituem o sujeito colocando-o no lugar, significando-lhe o que ele é e dissimulando ao mesmo tempo, essa colocação (esse assujeitamento) pela ilusão da autonomia constitutiva do sujeito” (Idem, 1988: 133).

A opacidade do discurso divino que define uma certa forma de assujeitamento dá lugar às evidências do jurídico que se impõem ao sujeito. A religião e o direito aparecem como fator explicativo possível nas ciências humanas: a igreja como dimensão de um irracional permanente; o direito, sem ser jamais questionado, nem sobre seus fundamentos, nem sobre seus deslizes, nem, enfim sobre as modalidades de articulação com outros campos do saber. Nos dizeres de Claudine Haroche (1992: 220):

o assujeitamento à religião dá lugar a uma outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado. Assim, a submissão a Deus, ao T/ texto, é substituída por uma crença mais insidiosa talvez, menos visível em todo caso: a crença na letra, na cifra, na precisão, crença menos visível, pois se consagra a preservar, de forma sempre mais velada e insistente (em nome dos imperativos jurídicos novos que exigem a noção de responsabilidade do indivíduo), a idéia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a idéia de que o sujeito não é controlável.

A submissão do sujeito pelo religioso foi profundamente abalada com o progresso do Direito. O sujeito passou a centrar suas atividades em si mesmo, com suas próprias intenções, motivações, sua própria vontade. Para Lagazzi (1988: 20), “essa individuação só pode fazer ruir o dogma cristão que exigia uma obediência absoluta à lei divina. Com o enfraquecimento da Igreja, centralizou-se o Estado, fazendo avançar o poder jurídico”. A autora afirma ainda que direitos e deveres sempre permearam nas relações sociais, mas com o surgimento de um sujeito legitimado, instituído, um sujeito-de-direito, surgiu uma nova forma de assujeitamento, que Pêcheux (1988) denominou como a forma plenamente visível da autonomia.

Para Haroche (1992), a ideologia jurídica instala uma ambigüidade no sujeito: ao mesmo tempo em que este se vê como um ser único, senhor e responsável de si mesmo, ele é intercambiável perante o Estado, que se dirige a uma massa uniforme de sujeitos assujeitados, que têm a ilusão de unicidade. Surgem, então, os discursos de autoridade, como práticas políticas, históricas e ideológicas materializadas por uma língua.

Consideramos os discursos jurídico, pedagógico e científico como de autoridades. As questões de poder e verdade que nos discursos se estabelecem são possíveis porque há uma instituição constituída pela sociedade que aprova e aceita essas relações, constituindo assim, discursos de autoridade.

Enfim, como vimos, esses discursos abafam as vozes dos percursos em conflito, em que se perde a ambigüidade das múltiplas posições, em que os discursos se cristalizam e se fazem discursos da verdade única, incontestável. Há, nesses espaços discursivos, rituais que permitem ou não a penetração do sujeito nos discursos; porque apenas algumas categorias de sujeitos têm acesso a determinadas posições. Como declara Foucault (2003: 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

2.3 SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

2.3.1 Linguagem e Sujeito

Por tudo que desenvolvemos até aqui, fica claro que nesta perspectiva a linguagem, ao contrário do que parece ser para muitos, não é tomada como instrumento para veicular informações, dentre muitas funções essa é apenas uma. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar, assim, postula Pêcheux (1988). Sua função central está em ostentar a posição do sujeito que a emprega. O poder da linguagem é de evidenciar as autoridades de determinado discurso. Como é próprio da Análise do Discurso, a linguagem não é considerada como algo dado, mas como fato e tem sua origem ligada à representação política. A linguagem, de acordo com Pêcheux está relacionada à ideologia.

De acordo com Lagazzi (1988), a ilusão subjetiva coloca-nos como origem da linguagem e nos dá a sensação de domínio sobre as palavras, impedindo-nos de enxergar o poder inscrito na linguagem.

Pêcheux, em sua obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (1988), emprega a expressão “forma-sujeito” para designar o “sujeito ideológico”, o “indivíduo interpelado-constituído em sujeito pela ideologia”. Para Orlandi (1990), a ideologia tem, pois, uma materialidade e o discurso é o lugar em que se pode ter acesso a essa materialidade. Para a autora (1990), a interpretação ideológica resulta na “evidência do sujeito” como único, insubstituível e idêntico a si. Nunca poderemos questionar a evidência do “eu” porque estaríamos questionando nossa própria existência.

O sujeito se constitui no interior de uma determinada formação discursiva, mas a relação que se estabelece com a formação dominante e com outras formações discursivas é própria da história de cada sujeito.

Pelo esquecimento número 2, conforme afirmação de Pêcheux (1988), apaga-se, no interior da formação discursiva que nos domina, a maneira pela qual selecionamos certas palavras, certas expressões e não outras. Em cada discurso, há uma forma muito particular de cena discursiva. A apropriação feita pelo padre se distingue da do juiz que por sua vez é diferente da do cientista e também da do professor, isso para citar apenas alguns casos. Essa relação de poder discursivo está atrelada à relação que se estabelece entre os sujeitos. Nos dizeres de Lagazzi (1988: 34), “é preciso lembrar que a linguagem não é só lugar de poder: ela é, também, lugar do possível, da ambigüidade, do equívoco, do polissêmico. É também lugar de luta do sujeito”.

A questão política, conforme corrobora Orlandi (2002), é decisiva no processo de imposição lingüística. Para que tivéssemos o Português como língua oficial foi necessário apagar todas as línguas indígenas, impedir a disseminação de outros idiomas indo-europeus.

A afirmação “o Brasil foi Descoberto em 1500” é a negação de existência de qualquer povo nas terras paradisíacas. Mas, quando se fala em conversão, o discurso muda e passa ser: “existe aqui um povo sedento de salvação”. A afirmação e negação estão atreladas aos interesses dominantes. É interessante negar a existência de qualquer ser, para tomar posse; por outro lado, é preciso afirmar que há um contingente para efetuar a conversão.

Para que os propósitos fossem atingidos, missionários e viajantes, de acordo com Orlandi (1990: 76), “aperfeiçoaram a língua dos índios em direção ao ideal da gramática ocidental. Eles desempenharam um papel tão importante quanto à catequese. No seu conjunto, todos produziram a domesticação da língua indígena pela gramática ocidental cujo modelo é o latim”.

A Língua Portuguesa no Brasil, para se estabelecer, excluiu todas as outras. Nesse contexto percebemos que a Língua Portuguesa se impôs no país por questões históricas e políticas em detrimento da cultura aqui enraizada. De acordo com Gallo (1995), quando os portugueses aqui chegaram, o processo de legitimação de sua língua estava bastante adiantado, e a catequese realizada pelos jesuítas, nada mais foi do que o início de outro longo processo de legitimação da língua portuguesa, desta vez nas terras conquistadas.

A perspectiva discursiva propõe que se considere a relação do sujeito com a linguagem contraditória, em que há dupla determinação: do enunciado pelo sujeito e deste pela sua relação com a exterioridade, seu contexto sócio-histórico. Para que o discurso tenha sentido, conforme Orlandi (1990), é preciso que ele já tenha sentido, isto é, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva que se relaciona com outras formações discursivas. Daí resulta o caráter incompleto e múltiplo do sentido: os sentidos não são jamais fechados e acabados, mas múltiplos e incompletos.

A Análise do Discurso, conforme estudos de Pêcheux e Orlandi, propõe mostrar a não-transparência do sujeito e do sentido. A relação do sujeito com a linguagem é complexa e o

sujeito nunca é homogêneo. Para a AD é de extrema importância o caráter material do sentido e a historicidade do sujeito.

Authier (1990) estabelece o conceito de heterogeneidade enunciativa para descrever o fato de linguagem que consiste em que todo dizer tem necessariamente em si a presença do outro e do Outro. É o caso do Português do Brasil e do de Portugal. Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Para Eni Orlandi (2002: 23), “nós, brasileiros, ao falarmos o português estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada. A nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea”.

A questão política é elemento relevante para o favorecimento da diferenciação lingüística. As línguas européias, por exemplo, foram associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes, pela nobreza; na igreja, pelos sacerdotes.

Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. Associar a uma variedade lingüística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração”. O conceito de “legitimação” é fundamental para se entender a instituição das normas lingüísticas. A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade lingüística usada, como já dissemos, em grupo de poder e tal variedade, de acordo com Gnerre, “foi proposta como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura” (GNERRE, 1988).

Assim como o Estado e o poder se apresentam como superiores e ‘neutros’, assim é a língua oficial que é apontada como código superior e oficial e todos serão cidadãos à medida que conseguirem interagir com esse código lingüístico. Nesse caso, faz sentido mencionar os

discursos que se materializam na escola, e de forma geral, na sociedade: *formar cidadão, tornar cidadãos...* Cidadão é algo a ser construído. Na Grécia antiga o cidadão integrava-se à “polis”, isto é, incluía-se entre aqueles que a dirigiam. Os escravos e muitos outros que habitavam o território não eram considerados cidadãos. Através da História, sabemos que posteriormente somente os nascidos em Roma são considerados cidadãos. Os demais povos, apesar de detentores de cultura própria, eram os chamados bárbaros, aos quais tinham como destino a dominação, a subserviência.

O conceito de cidadania passou a ter novo sentido, no século XVIII, quando o terceiro estado da França, a burguesia e o restante da população, que representava praticamente noventa e oito por cento, decidiu sair às ruas e clamar por seus direitos. O primeiro estado, o clero, e o segundo estado, a nobreza, detinham todos os poderes e privilégios, enquanto que para o terceiro estado restava o pagamento de altos impostos e a não-participação na vida política. Inspirados no movimento intelectual Iluminismo, os revolucionários saíram às ruas clamando por liberdade, igualdade e fraternidade. Através da invasão à Prisão de Bastilha conseguiram seus direitos de homem e de cidadão.

Essa questão de dominância não é diferente com a língua. Os exemplos históricos nos mostram a imposição da língua do conquistador sobre o conquistado, apagando a identidade e acentuando a cidadania do mais forte.

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada. As pessoas são discriminadas pela maneira como falam, fenômeno que se pode verificar não só no Brasil, mas no mundo todo.

Gnerre (1998), em seus estudos, associa a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita. Ainda de acordo com o autor (*op cit*), eram grandes as diferenças entre as

variedades lingüísticas correntes e o latim, modelo de língua e de poder, na Europa na Idade Média. As variedades lingüísticas passaram por um claro processo de adequação lexical e sintático, no qual o modelo era sempre o latim.

No período das grandes navegações, a corrida em busca de novos territórios, a Língua Portuguesa é elevada e ordenada aos moldes gramaticais. Fernão de Oliveira, em sua gramática de 1536, menciona a expansão da língua portuguesa entre os povos das terras descobertas e conquistadas. A língua era um instrumento de poder nas relações internas e externas. João de Barros, citado por Gnerre (1998: 14), apresenta uma visão articulada de língua. Para ele, a língua é um instrumento para a difusão da doutrina e dos costumes, mas não é somente instrumento de difusão, “as armas e padrões portugueses são e pode-os o tempo gastar, mas não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram”. A língua é instrumento de perpetuação do domínio português em terras brasileiras, mesmo findando o domínio, ela permanecerá. O século XVI e o período pombalino nos mostram a superioridade da Língua Portuguesa em relação às línguas brasileiras.

É se manter em lugar comum, afirmar que os sujeitos não devem ser perseguidos nem discriminados pela raça, religião, ideologia política. Nessa assertiva, fica evidente a possibilidade de tratar com distinção o que diz respeito à linguagem.

No período de definição da norma lingüística para as línguas das monarquias européias, fase que coincidiu com a época histórica de fortalecimento das grandes monarquias, “foi o saber clássico que foi usado para dar valor e credibilidade às gramáticas dos falares ‘vulgares’ e para expandir os léxicos através de uma quantidade de empréstimo do Latim e do Grego” (GNERRE, 1998: 26).

A gramática normativa é o elemento privilegiado no processo de legitimação da linguagem. Uma série de pequenas mudanças caracterizam as gramáticas normativas de

diferentes épocas: é assim que uma gramática de hoje estabelece uma norma que certamente é diferente da que encontramos numa gramática do século XVIII ou na gramática de Fernão de Oliveira. Porém, tal como na religião, nos valores morais e éticos, na norma lingüística não aparece uma crítica de fases anteriores. A impressão que é transmitida é de continuidade.

Podemos dizer que a *gramaticalização* de muitas línguas européias que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outra forma até nas sociedades “democráticas” com altos níveis de educação. Evidentemente que quando aprendemos a gramática normativa não nos reportamos às condições políticas que permitiram e permitem a sua imposição e legitimidade.

2.3.2. Gramática e Língua

Antes de buscarmos a história da gramática da Língua Portuguesa, é necessário buscarmos uma outra história: a dos estudos lingüísticos. O estudo da língua, até receber seu estatuto de ciência, passou por vários períodos. Evidentemente que não discutiremos todas as fases, somente aquelas que de fato apresentam “cortes” epistemológicos. Saussure (1970), no Curso de Lingüística Geral apresenta três fases que o antecederam: Gramática, Filologia e Gramática Comparada. Faremos algumas abordagens sobre certos tipos de gramática, para depois as relacionarmos aos estudos lingüísticos posteriores à gramática comparada.

Quando se fala em Gramática, parece se assumir uma posição não clara. Mas, para nós, Gramática aqui está significando normas que devem ser seguidas, uma imposição, uma atividade que reduz a encaixes em moldes que ignoram as ocorrências naturais da língua, míngua-se ao certo e ao errado.

A Gramática foi a “*mater*” do processo histórico-lingüístico. O estudo de Gramática foi inaugurado pelos gregos, baseado na lógica e sem qualquer preocupação científica com a língua. Tanto sua inauguração como sua etimologia são gregas. Do grego *gramma* (= letra) *grápho* (= risco) é o estudo do sistema de uma língua determinada. A gramática é uma ciência positiva, porque pela via da constatação as normas viáveis são estabelecidas. E é através dessas normas que se territorializa a arte de escrever e de ler. Conforme Auroux (1992:36), “O interesse prático da gramática se estende a filologia (...), que é seu lugar de origem, em direção ao domínio das línguas, aí compreendidas as línguas maternas. A gramática se torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las”. A língua, dentro dessa concepção positivista, é vista como uma técnica que deve ser seguida. Por ser considerada uma arte, é necessária muita habilidade para usá-la.

Estudos de Bárbara Weedwood (2002) e Câmara (1986) mostram-nos através de uma perspectiva histórica que no século XVII, os estudos da linguagem eram motivados pelo Racionalismo. Os pensadores da época concentraram-se em estudos sobre a linguagem enquanto representação do pensamento, procurando mostrar que as línguas obedeciam a princípios racionais e lógicos.

Influenciada por Aristóteles e depois por Descartes no século XVII, a gramática, dessa época, era vista, conforme Câmara (1986), como um auxiliar da lógica. Por estar fundamentada dentro desse racionalismo aristotélico, o estudo da gramática era meramente formal e sistemático.

As línguas, principalmente o latim e as línguas vernáculas, não eram objetos de especulação pelos estudiosos da época. Esse processo de fazer o “cruzamento” das línguas acontece mais tarde, no período em que o interesse passa a ser a busca por uma gramática geral que está presente em todas as línguas.

Conforme Weedwood (2002), é na tradição latina que devemos buscar a corrente dominante do pensamento lingüístico medieval, pois o latim era a língua da intelectualidade e erudição – a língua internacional que unia todos os cristãos letrados. Ao seu lado, na teoria, o grego e o hebraico detinham o mesmo prestígio, o mesmo *status* do latim. Essas eram as três línguas sagradas presentes na cruz de Cristo. De acordo com texto bíblico do livro de João, capítulo 19 e versículos 19 e 20, “*Pilatos escreveu um título e o colocou sobre a cruz; nele estava escrito: Jesus Nazareno, o rei dos judeus. Muitos judeus leram este título, porque o lugar em que Jesus fora crucificado era perto da cidade; e estava escrito em hebraico, latim e grego*”. Isso nos prova o prestígio do trio lingüístico: Latim, Grego e Hebraico.

E pelo elevado interesse em manter uma língua “racional” e que não fosse “corroída” pelo tempo e que a expressão lógica do pensamento não sofresse manifestações, abusos ou imperfeições que contrariassem esse ideal “lógico”, é que surge a Gramática de Port Royal.

De acordo com Lyons (1979), os estudiosos da Gramática de Port Royal levavam em conta que a linguagem era guiada por princípios racionais. Idéias claras e bem formuladas deviam ser expressas de forma precisa e transparente. O interesse maior era afirmar que a estrutura da língua é um produto da razão. A gramática, nesse caso, era uma máquina que tinha a função de selecionar automaticamente o que era válido do que não era (Orlandi, 1986). Com essa gramática, o que se pretendia ter era uma língua-ideal, única, lógica, sem incompletudes, sem equívocos, sem ambigüidade. Como se pode perceber, os gramáticos de Port-Royal tinham uma teoria geral como paradigma e era estendida a todas as línguas.

Franchi (1991) menciona três conceitos de gramática difundidos por lingüistas: Gramática Normativa – que condiz com a concepção que desenvolvemos acima -. O autor afirma que essa é a gramática mais conhecida pelos leigos por marcar “território” na escola, por estar presente nos livros didáticos. O ensino de Gramática dentro dessa concepção despreza as variedades lingüísticas.

Um outro conceito de Gramática apresentado por Franchi (*op cit*) é o de Gramática descritiva. Diferente do que é estabelecido pela Normativa, a Descritiva, não se vale de meros critérios estéticos e puristas, mas evidencia a variedade lingüística. Outra diferença entre Normativa e Descritiva é a noção de erro. Para àquela, tudo o que foge das normas rigidamente estabelecidas é erro, já para esta “erro” é aquilo que não ocorre em nenhuma variedade da língua. Por exemplo, quando alguém diz: ‘os jogador foi embora’ – é um acontecimento na Gramática Descritiva que realça uma variedade e o entendimento, nesse caso, para qualquer falante do idioma, é total. Esse mesmo exemplo para a Gramática Normativa é um “erro”.

Erro, para a Gramática Descritiva, segundo Possenti (1996), seriam construções como ‘uma menino’. Com isso, afirmamos que o conjunto de regras da Gramática Descritiva está ao lado dos lingüistas, à medida que o que de fato interessa a eles é a descrição e a explicação porque as línguas são faladas de tal maneira e não de outra, trazendo à tona fatores sociais, históricos, políticos, culturais, etários. O Terceiro tipo de Gramática classificada por Franchi (1991) é a Internalizada. Essa definição diz respeito ao conjunto de regras que o falante domina – permite ao sujeito falante construir frases que tenham sentido e sejam reconhecidas dentro da estrutura de uma determinada língua.

Esse reconhecimento, para Possenti (1996), se dá de dois tipos: lexical e sintático-semântico. Saber uma língua é internalizar a *gramática* dessa língua. É dessa concepção que se diz: todo falante nativo do português sabe o português. As crianças não precisam ir à escola para aprender a língua, a gramática, porque a sociedade em que elas estão inseridas favorecem a *internalização*. Trabalhando pelo viés científico da linguagem, melhor investigado será seu objeto, quanto mais a Gramática Descritiva for uma ‘fotocópia’ da Internalizada.

Após a preocupação com a gramática, (SAUSSURE, 1916), um segundo momento da ciência que se ocupa em estudar os fatos lingüísticos, é chamado de Filologia. Conforme

afirmação de Saussure (1970), esse termo se estabeleceu a partir do movimento criado por Wolf em 1777. Para a filologia, a língua deixa de ser o único objeto de interesse e se vincula à literatura.

Para Mattoso Câmara Júnior (1986: 117), Filologia significa literalmente "amor à ciência", usado a princípio com o sentido de erudição, especialmente quando interessada na exegese dos textos literários. Hoje designa, estritamente, o estudo da língua na literatura, distinto, portanto, da Lingüística. A Filologia "pressupõe uma língua culta e uma língua escrita", diz Mattoso Câmara Júnior (1986).

Não diferente dos gramáticos, os filólogos, também, apegam-se demasiadamente aos textos escritos e à norma culta. Por isso, o estudo da língua da literatura constitui uma exegese a que se chama Filologia e que convém manter, na conceituação e na nomenclatura, bem distinta da Lingüística, ao contrário do que se faz, às vezes. O estudo filológico misturava-se, naturalmente, com as asserções gramaticais de caráter normativo e com pontos de vista filosóficos [...] (CÂMARA JR., 1986: 19).

Diz Mattoso Câmara que, “na Antigüidade, o estudo da linguagem foi totalmente desenvolvido na Índia e na Grécia, prevalecendo na Índia o aspecto ‘filológico’ da linguagem e a preocupação com a compreensão correta dos antigos textos religiosos dos *Vedas*” (CÂMARA JR., 1986: 15). Os *Vedas* eram antigos hinos religiosos do povo hindu. Mattoso Câmara (*op cit*), também nos afirma que a filologia foi a grande tarefa do estudo da linguagem durante o período helenístico em Alexandria. Seu objetivo principal foi a explanação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero.

Mas é a partir do século XIX que se desenvolveu com intensidade o estudo filológico do sânscrito. De acordo com Lyons (1979), a descoberta do Sânscrito pelos estudiosos ocidentais foi um dos principais fatores do desenvolvimento da Lingüística comparativa no século XIX.

E o terceiro e último período pela qual a língua passou, conforme Saussure (1970), até receber seu estatuto de ciência, foi o da Gramática comparativa. O autor ressalta que esta fase começou quando se descobriu que as línguas poderiam ser comparadas entre si. No início do século XIX, em 1816, Franz Bopp estudou as relações que unem o sânscrito, o germânico, o grego e o latim.

Antes de Bopp, ainda no final do século XVIII, Jones, um juiz inglês na Índia, propôs que o latim, o grego e o sânscrito eram línguas aparentadas entre si (Bentes e Mussalim, 2003). Por isso, de acordo com Saussure (*op cit*), Bopp não tem o mérito de ser o primeiro a dizer que o sânscrito tem parentesco com outros idiomas da Ásia e da Europa, mas foi ele que postulou que línguas afins poderiam se constituir matéria de uma ciência autônoma. Para isso ele desenvolve uma série de paradigmas latinos e gregos comparados com o sânscrito.

Para Lyons, (1979:21) “dizer que duas línguas são aparentadas equivale a dizer que evoluíram de alguma língua precedente comum”. Isso é o que se afirma quando dizemos que determinada língua pertence a certa família lingüística. Dentro de uma família lingüística há muitas outras subfamílias. Por exemplo: a maioria das línguas da Europa e da Ásia pertencem à família indo-européia. E o português, em nosso caso lingüístico, pertence à subfamília românica ou neolatina – línguas derivadas do latim.

O centro de interesse, nessa nova perspectiva de estudo da língua, não é mais a língua ideal, mas a língua-mãe. Orlandi (1986: 14) compreende que nessa nova fase o “ideal racionalista cede seu lugar ao ideal romântico: não se busca a perfeição, se busca a origem”.

A grande contribuição da gramática comparativa é de assumir que as mudanças são regulares, têm sentido e direção. Para entendermos essa regularidade, tomemos como exemplo, citado por Orlandi (1986), o tipo de uso que se dá em : “sordado” por “soldado”. Nessa situação, vemos que há possibilidade de mudança de “l” por “r”, mas nunca “l” por “p”, “d”, etc...

Enfim, dentro dessa concepção de língua, percebemos que não tem validade o ideal universal e o que chama atenção é o fato de que as línguas mudam com o tempo. Não é mais a lógica, mas a mudança que se torna relevante. E essas mudanças não seguem ordens humanas, mas uma necessidade da própria língua. E é através de todo esse processo histórico e comparativo das línguas indo-européias que se fundamenta a lingüística como ciência.

2.3.3. Ciência Lingüística

De acordo com muitos estudiosos da linguagem, a lingüística é definida como estudo científico da língua. A lingüística como qualquer outra ciência, se constrói sobre o passado. Chama-se lingüística, todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a língua, não deixando de fora dessa abordagem a problematização da gramática tradicional.

Em certos momentos, é necessário refutar doutrinas tradicionais, em outros é necessário desenvolvê-las. A lingüística, como a conhecemos hoje, recebe o *status* de ciência com o Curso de Lingüística Geral de Ferdinand de Saussure, de 1916. A referida obra comporta intrinsecamente uma prática teórica que toma a língua como objeto próprio, o que é chamado em Análise do Discurso de “real da língua”. Evidentemente que essa ciência da linguagem não tem uma “certidão de nascimento” que estabelece uma data única e precisa. Pois se persistirmos em afirmar o contrário, estamos negando e apagando todo o legado lingüístico deixado por vários povos. Afinal, desde que o homem “surgiu”, a língua o acompanha. O que podemos afirmar, nesse sentido, é que as discussões sobre a ciência moderna da linguagem começam ganhar mais atenção e investigação por estudiosos a partir do século XIX com estudos comparativos.

O Curso de Lingüística Geral publicado em 1916, resultado de anotações de dois discípulos de Saussure: Bally e Sechehaye, é o “divisor de águas” nos estudos da linguagem

humana. Com Saussure (1970), a língua passa a ser o objeto específico da lingüística. Esta ciência que ele constitui, tem quatro disciplinas que, conforme Orlandi (1986), correspondem a quatro diferentes níveis de análise: fonologia, sintaxe, morfologia e semântica.

Na teoria saussuriana, o signo se define entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Para ele, a união que se estabelece entre significado e significante é arbitrária, convencional, imotivada. O sistema, que é a língua, é composto de unidades abstratas e convencionais. Isto quer dizer que, a relação entre os dois termos do signo envolve uma convenção social.

Saussure (1970) nos mostra uma distinção importante entre língua e fala. Para ele, língua é um sistema abstrato, um fato social, geral. E a fala, para o pai da lingüística moderna, é exclusivamente de caráter individual.

Outra distinção importante assinalada por Saussure é a sincronia e a diacronia. A primeira diz respeito ao estado atual do sistema da língua, e diacronia se refere à sucessão da língua, evolução. Ele apresenta um viés conservador, negando a possibilidade de mudança, seu objeto é a língua sem movimento, língua sincrônica.

Não podemos deixar de comentar, também, sobre a noção de valor lingüístico. Falar em valor na concepção saussuriana é, antes de tudo, ressaltar a natureza opositiva do signo. O que fundamenta a especificidade de cada signo lingüístico não é o fato de que ele se aplica a certos objetos do mundo, e não a outros; é a maneira como a língua coloca esse signo em contraste com todos os demais. O valor é, portanto, uma unidade de diferença. Para o lingüista, o valor de um signo é dado pela relação com outro dentro do sistema e não como elementos isolados.

Usando a metáfora saussuriana da representação da moeda, a língua é um tesouro de signos que da mesma maneira que os signos monetários só têm valor com a condição de circularem na comunicação, de serem trocados por outras coisas. Nessa representação, o

conceito de valor lingüístico aparece como caso particular do valor monetário, uma simples consequência que possa ser deduzida do sistema.

No estruturalismo, a linguagem é vista como uma teoria descritiva. A relação da linguagem com a exterioridade não foi alvo central no *status* da ciência lingüística imposta por Saussure.

Essa posição assumida por ele constitui-se o lugar do lingüista em detrimento da posição do gramático normativista. Orlandi (1997: 09) afirma que “a autoria sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo lingüista. Saber como a língua funciona dá autoridade ao lingüista para dizer como uma língua é (português do Brasil/português europeu)”. A autora ainda acrescenta (1997: 09) que “a autoria da gramática passa a necessitar da caução do lingüista, já que este tem o conhecimento científico da língua. Há uma transferência do conhecimento do gramático para o lingüista”.

Conceber a língua como ciência é falar de um saber científico, de um saber institucionalizado, de um saber reconhecido. Está em nossa memória discursiva a grande contribuição epistemológica, no que diz respeito à ciência lingüística, de nosso imortal Mattoso Câmara. Ele nos apresentou, em sua obra “Estrutura da Língua Portuguesa” a descrição científica para os estudos gramaticais.

Mesmo diante do apagamento da autoria da gramática, ela continua como imposição de normas na escola. Nesse lugar “escola”, a questão da língua está numa tri-posição: a responsabilidade do ensino normativo da língua é dada ao professor; o gramático segue as determinações da NGB; e a reflexão científica sobre a língua fica outorgada ao lingüista.

O português brasileiro é uma historicização singular, efeito da instauração de um espaço-tempo próprio, diferente do de Portugal. O processo de constituição da língua portuguesa no Brasil não se refere a um modelo estático. Mas a seu uso em um novo espaço-

tempo de práticas da linguagem. A respeito da unidade lingüística brasileira, Orlandi (2001b:

35) afirma que:

[...] é construída a partir de uma língua ocidental instrumentada (e dotada de uma escrita) tendo uma filiação (o latim) que a legitima na sua relação com outras línguas (as línguas latinas) no conjunto lingüístico ocidental (índo-europeu). Isto já é uma garantia científica para a gramática brasileira que reivindica uma particularidade lingüística gramatical. Dito de outro modo, seu trabalho sobre a língua se inscreve no interior da história científica ocidental. Por outro lado, o fato do português ter esta história seguramente contribuiu para a impossibilidade da língua geral de se apresentar como uma alternativa histórica real na construção do país Brasil, uma nação com sua unidade lingüística e sua legitimidade institucional.

Temos que ressaltar que nas abordagens feitas da língua portuguesa no Brasil, até a metade do século XX, não há uma relação constitutiva com a lingüística como disciplina científica proposta por Saussure. Esta não-relação entre ensino de língua portuguesa e lingüística não acontece porque a lingüística só é instituída nos currículos das faculdades de Letras nos anos 60. O que há é um espaço de institucionalização da língua como representação dos saberes que se fazem presentes na escola, na gramática, nos livros didáticos, na sociedade. A língua deixa de ser, como já afirmamos, uma competência única dos gramáticos e passa a ser uma questão dos lingüistas.

É no encontro de línguas, culturas e histórias diferentes que se constitui nossa língua nacional. Falar nessa questão lingüística é buscar na memória nossa formação, é falar de nossos desejos, de nossos recalques, é acima de tudo reconhecer que nos tornamos uma colônia “independente” somente na primeira metade do século XIX. E não podemos nos esquecer que nossa história nasce da união de nativos e africanos. Essa constituição lingüística não se pode negar, talvez, apenas denegar: “a língua Portuguesa do Brasil, para se estabelecer teve que excluir aquelas com as quais ela coexistiu” (ORLANDI, 1990:77).

É nessa direção que o trabalho de Mattoso Câmara coloca em evidência o sentido da língua portuguesa como espaço estrutural de descrição da análise como principal fundamentação para a legitimação científico-institucional da lingüística no Brasil. Lagazzy

(2002:21) amplia essa compreensão, afirmando que “a língua portuguesa fica significada como a própria instituição científica que possibilita a Lingüística e os estudos lingüísticos no Brasil”. Conforme Orlandi (1997), em determinado momento temos o Estado se constituindo e em outro, ele já está constituído. De acordo com a autora (1997:10), “isso nos dá a peculiaridade da relação do Estado com a ciência, se pensamos que houve uma explicitação progressiva da figura do Estado que se acompanha da caracterização da língua como uma questão científica”.

A institucionalização do português de Portugal e do português do Brasil se materializa de maneiras diferentes. Orlandi e Guimarães, em diversos textos, nos mostram que o português do Brasil se dá no interior de um processo sócio-histórico em que jogam forças ideológicas divergentes quanto à homogeneização ou quanto ao reconhecimento de uma heterogeneidade lingüística. Guimarães (1993:136), referindo-se à gramatização brasileira do português, mostra que ela “está ligada a uma militância a favor da especificidade do português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, purismo”. Ainda nos dizeres de Guimarães (1993:37), trata-se de um processo que “tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que no Brasil não se fala corretamente”.

Essa questão “está aberta ao exterior que a constitui: a língua é voltada ao equívoco; todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente de seu sentido” (PÊCHEUX, 1990). Filiamo-nos, portanto, a uma noção de língua que reconhece a incompletude como constitutiva. O sistema não é fechado, pois para significar a língua se volta ao exterior, expondo-se ao equívoco. Assim os “erros”, as “incompreensões”, as “ambigüidades” não são decorrentes do uso “inadequado” da língua, mas nos mostram que faz parte de sua ordem própria expor-se à história e, com isso, aos “desentendimentos”, aos “equivocos”. Orlandi (1999: 54) destaca que “a lingüística não pára, desde sua origem, de se denegar através de uma alternância de errâncias e de reunificações enganadoras”.

Ao longo do século XX, foram desenvolvidos diversos estudos lingüísticos, demonstrando as várias formas de abordagem da linguagem. Dentre os vários campos da linguagem, está a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Psicolingüística, a Análise do Discurso.

De acordo com Pêcheux (1969), a lingüística não chega nunca a cumprir seu domínio que seria, segundo seu fundador, o de reconhecer e explorar o seu domínio específico que é próprio da língua, seu real.

2.3.4. Um olhar discursivo

Orlandi (2003a) nos chama a atenção para não confundir discurso com “fala” da continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por Saussure. O discurso não corresponde à noção de fala; não é uma oposição à língua. A língua não é um sistema e nem o discurso uma ocorrência casual, individual. O novo recorte da AD em relação à língua e discurso é: a língua não é vista como totalmente fechada em si mesma, sem falhas, sem equívocos, sem ambigüidades e nem o discurso uma liberdade em ato, totalmente sem condicionamentos lingüísticos ou determinações históricas. A sistematicidade sobre um bloco homogêneo de regras não existe. A relação que se estabelece entre língua e discurso é de recobrimento, não havendo separação estável entre eles (ORLANDI, 2003a :22). Língua e discurso não se separam.

Como temos observado, a gramática descritiva é o estudo que tem como referência o momento atual em que ela é constituída. Mas, o que notamos em estudos gramaticais presentes nos livros didáticos, é um modelo normativo que se preocupa em estabelecer normas e comportamentos lingüísticos baseados na gramática tradicional conforme modelo

greco-latino. E a arte de falar e de escrever corretamente imperam em todas as questões lingüísticas.

A gramática só poderá ser chamada científica se seu objeto sair do “cartesianismo” e procurar aprofundar suas explicações em relação à língua com análise mais profunda. E é nesse “trilhar” que nos deparamos com fundamentos incoerentes na assunção da gramática como disciplina científica. Porque seu fundamento como ciência estava atrelado à disciplina filosófica da lógica, postulado por Aristóteles na Grécia Antiga e posteriormente por Descartes no século XVII.

A gramática, nessa visão, conforme destaca Câmara Júnior (2005), era entendida como estudo filosófico que tratava das leis do raciocínio. Por isso, justificava-se que a língua refletia fielmente as leis lógicas. Por esse motivo, a gramática escolar está muito relacionada à “matemática lingüística” à medida que se aceita apenas uma única possibilidade. “A língua inatingível é a aparição no interior da lingüística de um espaço lógico regulamentando as práticas dessa disciplina, levando o sujeito humano a se reconhecer nesse regulamento. (...) a lógica natural permite aos lingüistas não verem a diferença entre língua e discurso” (GADET; PÊCHEUX, 2004: 168).

E a AD, de acordo com o que já afirmamos acima, recusa esse conhecimento total da linguagem e de suas intenções. Não há como falar de um lugar neutro, sem que haja interpretações. Nesse quadro, os conceitos de língua e de história resultam no objeto de análise: o discurso. Como se expressa Orlandi (2001:17), “não consideramos a linguagem como dado nem a sociedade como produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais”.

Diante disso, podemos definir a língua como estrutura não fechada em si mesma, isto é, como sistema constituído por aquilo que não está nela e, todavia, a constitui. Como disse

Saussure (1970: 17), a língua tem sua ordem própria, sendo, ao mesmo tempo, “um todo por si e um princípio de classificação”. Para o genebrino, o sistema lingüístico é fechado em si mesmo, sendo a fala uma atualização desse sistema pelo indivíduo que o utiliza.

Distanciamos de Saussure, no momento em que nos filiamos a uma noção de língua que reconhece a incompletude como constitutiva. O sistema não é fechado, pois para significar, a língua se volta para o exterior, expondo-se ao equívoco. Para Pêcheux (1990), a língua está aberta ao exterior que a constitui e ela é voltada ao equívoco; todo enunciado é suscetível de se tornar outro, de deslocar discursivamente de seu sentido. Assim, afirmamos que os erros, os equívocos, as incompreensões não são resultado do mau uso da língua, mas nos mostram que faz parte de sua própria ordem que é de se expor à história, tendo como consequência “desentendimentos”.

Consideramos que todo fato histórico exige interpretação para que faça sentido. Nessa relação, Pêcheux (1990) nos leva a considerar o discurso como confluência entre estrutura (língua) e acontecimento (história). Reconhece-se, nesse conceito de discurso, “a existência de uma estrutura dotada de autonomia relativa, submetida a suas próprias leis que por sua vez, é o lugar em que se desenvolvem processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 1988: 91). Nesse percurso, chegamos à asserção que os sentidos não estão presos à literalidade das formas lingüísticas nem à espontaneidade do sujeito conforme pressupunha a gramática dos filósofos.

2.3.5. Língua Portuguesa e o ensino

Ao afirmar que nossa língua nacional é a língua portuguesa, estamos fazendo uma distinção constitutiva da língua falada no Brasil e da de Portugal. Se consideramos que os sujeitos são constituídos por processos histórico-sociais e que os sentidos são sempre outros

aos outros, desde que os Portugueses chegaram ao Brasil, a língua aqui falada deixou de ser a mesma que se falava em Portugal. Porque a vida e a prática dos sujeitos que aqui estavam na condição de imigrantes, desbravadores, seja qual for a nomenclatura para estes recém-chegados, eles estavam dentro de um outro acontecimento. E é a língua que estrutura o acontecimento que é histórico.

Mas, essa legitimidade da “nova língua nacional” se dá a partir de acontecimentos e práticas de institucionalização do Estado brasileiro. Com a independência de 1822, há a afirmação de uma língua nacional. Evidentemente que, as variações entre o falar no Brasil e o falar de Portugal eram concretas.

Orlandi (2001b), com o objetivo de nos mostrar a história do Português no Brasil, afirma que a língua portuguesa que foi transportada para o Brasil começa a ser falada em um novo espaço-tempo. E essa nova forma de funcionamento da língua portuguesa no percurso dos séculos de colonização não é homogênea. De 1500 ao momento, as mudanças foram expressivas, tanto quanto as mudanças de sujeito também o foram.

Eni Orlandi (*op cit*), com intenção de nos demonstrar as rupturas estruturantes da língua, divide o funcionamento da língua em quatro momentos. Para a autora, o primeiro momento vai do início da colonização até a expulsão dos holandeses em 1654. Nesse período o Português era falado por um grupo seletivo de pessoas. E a língua falada pela maioria da população era uma língua indígena, o Nheengatu, que tinha o *status* de língua franca. No decorrer desta fase, a língua portuguesa passa a ser ensinada em escolas católicas e também é usada em documentos oficiais, tornando-se assim, a língua de Estado.

O segundo período que assinala esta não homogeneidade lingüística é datado de 1654 a 1808, ano em que a família real chega ao Brasil, por motivo da política de dominação de Napoleão Bonaparte, rei francês. O número de portugueses nas terras colonizadas aumenta constantemente. Assim, como portugueses que aqui se instalavam vinham de diferentes

regiões de Portugal, as diferentes relações também se manifestavam no contato entre suas línguas e o território brasileiro. “Neste novo espaço-tempo o português é de uma só vez a língua do Estado e a língua dominante” (ORLANDI, 2001b: 23).

A terceira fase de constituição da língua nacional se inicia em 1808 e se encerra em 1826, data na qual a questão da língua portuguesa como língua oficial no Brasil é formulada. A vinda da família real para o Brasil contribuiu para que acelerasse o processo de independência e conseqüentemente a oficialização da língua nacional. Com a presença do rei Dom João VI no Brasil, há uma série de inovações culturais, como biblioteca, imprensa, teatro, etc. Nesse período, o português falado é o do reinado que aqui se instalou.

O quarto momento se dá a partir de 1826. Nessa data, um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em linguagem brasileira. No ano seguinte, depois de longas discussões, uma lei estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Nesse momento não se menciona língua portuguesa ou língua brasileira, apenas língua nacional.

A questão da língua nacional, de acordo com Eni Orlandi (2001b: 24), “está ligada ao processo de gramatização brasileira do português que é posto em curso a partir da segunda metade do século XIX. Desde então, o Brasil tem seus próprios instrumentos lingüísticos de gramatização, diferentes dos de Portugal”. Esse processo de gramatização está relacionado à gramática da língua portuguesa e ao dicionário.

No final do século XIX, corrobora Orlandi (2001 b), que há uma produção expressiva de trabalhos brasileiros, tais como publicações, constituição de disciplinas escolares, etc. A gramática foi produzida pelos intelectuais desta época com a intenção de formar uma sociedade em que o saber tivesse seu lugar. Em relação à língua, não se tratava apenas em saber falar a língua, era necessário usar a língua corretamente, tanto na escrita como na oralidade. Essa nova postura é interessante para mostrar que o Brasil sabe sua língua.

O processo de gramatização brasileiro é fortemente marcado, nos dizeres de Orlandi (2001 b: 25) “pela relação que o Brasil teve com as idéias filosóficas e científicas de outros países diferentes de Portugal e, de outro lado, pela instituição escolar brasileira que foi posta em funcionamento a partir da fundação do colégio Dom Pedro II.”.

Magda Soares (2001), numa perspectiva histórica, mostra-nos que a disciplina “Língua Portuguesa” ou “Português” – como denominamos – só passou a fazer parte nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX e a formação do professor dessa disciplina só teve início nos anos 30 do século XX.

Até meados do século XVIII, tanto no Brasil como em Portugal, o ensino do Português baseava-se na alfabetização, poucas eram as pessoas que tinham acesso a um grau de escolarização mais avançado. Os que tinham acesso, estudavam a Gramática Latina e a aprendizagem da Retórica e da Poética. O latim era a língua que predominava no ensino da Companhia de Jesus. “Embora o português fosse a língua oficial, não havia espaço no modelo educacional” (HOUAISS, 1985:49). O ensino da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório, tanto em Portugal como no Brasil, a partir da Reforma Pombalina em 1759. A diretriz de Pombal é normatizadora e unificadora e tem como objetivo inibir usos lingüísticos que não sejam portugueses. Essa atitude funciona como uma censura em relação às diversas variedades lingüísticas brasileiras, em específico com a língua geral e as demais línguas indígenas que aqui se falavam.

Assim, após a Reforma Pombalina, além de adquirir habilidades de escrita e leitura em Língua Portuguesa, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, junto da gramática latina e da retórica (SOARES, 2001).

Na nova posição de sujeito da língua, não basta apenas falar e escrever em língua portuguesa, é necessário saber falar e escrever corretamente. Essa questão está inscrita em uma memória construída pelo discurso da escrita. O século XIX é um espaço-tempo

fundamental para compreendermos essa trajetória que se dá na cultura letrada. Nessa direção, Orlandi (2001 b: 141) aponta que “a presença de um sujeito- autônomo e pensante – distinto de uma língua – a escrita – a ser (re-)conhecida, aprendida e usada funcionalmente (...) que poderá ser conhecido por toda e qualquer pessoa, desde que a ele tenha acesso”. Conforme mostra Solange Gallo (1995), a escritura na Idade Média era imutável e inquestionável, era a palavra divina. O lugar do equívoco da língua era anulado e dado apenas um sentido. Para a autora (1995: 49), “por esse motivo é explicável o longo processo que se inicia na Idade Média de associar a uma determinada variedade lingüística o poder da Escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e cabal”.

Embora tenha havido um deslocamento da fé para a razão, a voz legitimadora continua ainda presente na escritura, não aquela da Idade Média, mas a da ciência. Esta assume o lugar de “Deus” e a instituição mantenedora é a escola. Evidentemente que, como pontua Gallo (1995), a escola é apenas mantenedora e não produtora: “as instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras” (GALLO, 1995: 59).

Percebemos que a língua escrita aparece regulamentada por um código rigoroso, como ortografia, dicionário, gramática, livro didático, etc. Tudo isso oferece à língua um *status* imerecido, pois a fala sempre precede a escrita. Esse período permitiu o ensino da gramática portuguesa e a repetição do ensino da Retórica e da Poética até fins do século XIX. Foi somente no final do império que as disciplinas de retórica, poética e gramática tornaram-se uma só disciplina que passou a se denominar de Português.

Com o movimento da gramatização no século XIX, nossa escrita é legitimada, juntamente com a legitimação do português do Brasil. Nesse processo de transposição, o português produz um espaço de interpretação com deslizamentos, efeitos metafóricos que historicizam a língua. As materialidades discursivas produzem efeitos de sentido diferentes.

Como diz Orlandi (2002: 51), “[...] a língua é um sistema que adquire corporidade, significado, isto é, materialidade, inscrevendo-se na história. Daí a materialidade simbólica. A historicidade (e não história) do sentido e do sujeito”. Para a autora (*op cit*) não há sentido e nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Diferente de como alguns estudiosos entendiam a língua, ela não funciona fechada em si mesma e é aberta para o equívoco.

Pelo “Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869 (que vigorou em 1870), o “exame de Português” foi incluído nos exames de ingresso nas faculdades, os chamados “exames preparatórios”. Essa decisão fez com que se elevasse o número de aulas de Português. E, provavelmente, como consequência, é aprovado o cargo de professor de Língua Portuguesa em 1871, por decreto imperial (SOARES, 1996). Ainda no século XIX, a Constituição Republicana de 1891, exclui os sujeitos que desconhecem o código escrito da língua. Em seu Artigo 70, na seção I “Das qualidades do cidadão brasileiro”, acentua que os analfabetos não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para os estados. Na Constituição de 1946, não ficam de fora apenas os analfabetos, mas aqueles que não sabem se expressar através da escrita e da leitura em língua nacional. Há aqui uma marca muito forte do nacionalismo. Até então a preocupação, em termos legais declarados, estava com aqueles que ignoravam o ato de ler e escrever. Ser letrado sempre foi marca de diferença em nossa história.

Essa marca histórica é tão notável que, em nosso país no século XVI não havia imprensa, biblioteca, livro, nem língua nacional, mas a escola de ler e contar já se fazia presente. Isso nos afirma mais uma vez, o poder de uma cultura letrada. O ensino nesse momento estava estritamente ligado à conversão; era necessário converter para os dois reinos: de Portugal e de Deus. A arte da gramática foi imposta aos colonizados brasileiros em 1595. Era o primeiro “livro didático” dos catequistas, uma espécie de cartilha.

À maneira que assinalamos, a escrita é um objeto histórico do conhecimento e, sobretudo, simbólico; não é um saber estável, mas adquire valor social e individual, com o sujeito que dela se apropria e com o sentido que nela e com ela se produz.

Mesmo com a criação do cargo de professor de Língua Portuguesa, o ensino da língua não sofreu mudança: seguiu-se até os anos 40 do século XX, o ensino exaustivo da Gramática, da Retórica, da Poética.

Essa permanência no ensino foi possível porque os grupos que vinham à escola eram os da classe dominante – pertenciam a contextos culturais letrados – chegavam às aulas de Português já com um certo domínio no dialeto de prestígio – “a norma padrão culta”-. Notamos que os estudos lingüísticos acentuam sua preocupação no conhecimento da língua, enquanto a gramática se prende ao saber dizer corretamente a língua.

A aprendizagem, assim afirma Soares (2001), estava mais caracterizada como reconhecimento do funcionamento das normas e regras desse dialeto de prestígio, um ensino voltado predominantemente à análise de textos literários (os clássicos), para possibilitar o estudo da retórica e da poética. O conhecimento aqui, provinha da gramática latina, da retórica e da poética de autores gregos e latinos.

A Retórica e a Poética foram perdendo o sentido à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque no contexto eclesiástico e no social elas passaram, então, a assumir o caráter de estudos estilísticos, como hoje conhecemos, nos manuais didáticos. Essa mudança aconteceu devido aos preceitos de que o “bem falar” não era mais uma exigência social, dando lugar ao “escrever bem”.

No fim do século XIX foi fundada a Academia Brasileira de Letras em 1897 e, a partir de 1930, inicia-se a formação do professor de Língua Portuguesa. Até então quem lecionava eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura, eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais. Nessa época de grande preocupação com a língua nacional,

surgem acordos ortográficos como sinal de independência política no domínio da língua nacional.

E nesse momento é produzido um grande número de gramáticas, resultando na proposta de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Historicamente, como temos desenvolvido, o ensino do português está ligado à gramática. Ela é a forma de dominação nos estudos da língua na escola. Quando se pensa em língua portuguesa, imediatamente, vem-nos à mente, o livro didático recheado de regras gramaticais. Orlandi (2002: 212) leva-nos a pensar sobre a:

[...]história longa do desenvolvimento de estudo da linguagem na relação entre gramática, retórica e dialética, em que de maneiras diferentes e em épocas distintas, cada uma delas tomou a frente das outras, tendo finalmente a gramática [...] se sobreposto às demais nos estudos lingüísticos, não é talvez descabido pensar que se trata de mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar [...]. em que conhecimento e arte, ciência e saber, se entrelinham, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros.

A competência atribuída aos professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas até então traziam apenas a exposição do conteúdo, não tinham comentários pedagógicos. O material tinha o papel apenas de oferecer o texto, pois o professor de Português conhecia muito bem a gramática e a literatura da língua.

A partir dos anos 50, começa a ocorrer modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina. A escola passa a ser lugar, também, dos filhos dos trabalhadores. É a época da “democratização da escola” (SOARES, 2001). São diversas as conseqüências dessa expansão do ensino. Uma delas é o aumento dos materiais didáticos para atender a nova demanda e um outro fato preponderante é a massificação na contratação de professores para atender o novo público. E com essa nova necessidade de aprendizagem, conforme Magda Soares (2001), o Ensino Médio nos anos 60 quase triplicou. Ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores.

Um outro fato importante no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, foi a utilização de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Essa nomenclatura foi estabelecida por um decreto do Ministério da Educação e da cultura e tornou obrigatória para o ensino no Brasil uma nomenclatura fixa dos fatos gramaticais: partes da gramática, classes das palavras, etc. Esta nomenclatura decretada pelo Estado, em 1958, nas afirmações de Eni Orlandi (2002), anula os efeitos de uma posição original de autores assumida pelos gramáticos. Eles não falam mais dos fatos da linguagem, apenas repetem uma nomenclatura que lhes foi oficialmente imposta. Se existe uma estrutura fixa, nega-se a mutabilidade da língua e inibe a ciência em discutir a linguagem à medida que a língua já é dada como pronta e acabada.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É necessário fazermos um rápido percurso na história da educação brasileira. E será através desse percurso que poderemos discutir com mais afinco a relação entre o discurso científico, pedagógico e o religioso materializados no livro didático de Língua Portuguesa, bem como a política de Estado no que diz respeito aos critérios de escolha desses materiais. Este percurso é necessário e indispensável, já que a educação não é um fenômeno isolado e neutro, mas está fortemente ligada à política.

De acordo com Orlandi (2003a), todo discurso é por excelência ideológico. Somente assim, poderemos discutir a materialidade de certos sentidos que constituem as diversas formações discursivas que estão na base do discurso pedagógico. Isso nos leva a afirmar que uma formação discursiva não é jamais estanque, mas apenas existe uma certa predominância que favorece o seu reconhecimento como tal. Na verdade, são as diversas formações discursivas que constituem a materialidade do que nós estamos chamando de Discurso Pedagógico.

Para iniciar, fazemos a assunção de que nossa educação começa fortemente marcada pela presença de um discurso autoritário - o religioso. Autoritário, porque há, no seu modo de funcionamento, uma forte censura. A condição de existência de determinada interpretação aparece como universal e eterna, dando a impressão de única e verdadeira. Há aí uma semelhança muito própria e próxima da ciência.

Vejamos o percurso histórico que deu materialidade e “territorialidade”¹ para discurso pedagógico no Brasil.

A propagação da fé se dá oficialmente com a chegada dos jesuítas em 1549. Esses jesuítas vieram sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega e quinze dias após a chegada,

instalaram a primeira escola na cidade de Salvador. O ensino ministrado evidentemente que seguia o modelo europeu. Dentre os mestres, o mais conhecido e mais atuante foi José de Anchieta.

Os jesuítas se empenhavam na propagação da fé e do trabalho educativo. Eles sabiam que seria difícil converter os indígenas sem que soubessem ler e escrever. O ato de ensinar a ler e escrever estava, então, relacionado ao interesse principal: conversão dos nativos. Para atingir essa meta, as escolas vão se disseminando. Essas unidades escolares eram legitimadas por um documento, que foi escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* (Hilsdorf, 2005). Vale acrescentar que, com o passar do tempo, os jesuítas não se restringiam ao ensino elementar, mas mantinham cursos considerados secundários, tais como: Letras e Filosofia. No primeiro se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia se aprendia Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

Os jesuítas permaneceram como protagonistas da educação do Brasil durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos da colônia, por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, que foi o primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777. Com a expulsão, os jesuítas deixam aqui 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de outras unidades escolares menores implantadas nas casas da Companhia de Jesus. Essa primeira fase da educação brasileira, com essa atitude de Pombal, sofre grande mudança. Tudo aquilo que estava consolidado e estabelecido, toma um novo rumo.

Saindo do Brasil, os jesuítas levaram consigo a organização que legitimava o ensino – *Ratio Studiorum*. A causa principal da expulsão dos missionários foi a radicalidade de objetivos entre eles e Pombal. Como Portugal estava com sua economia arruinada, Pombal, com a intenção de reerguê-la, pensou em organizar a escola para servir aos interesses

¹ Lugar de legitimação do discurso pedagógico.

emergentes do Estado, enquanto que o objetivo da Companhia de Jesus era de suprir os interesses da fé. Essa situação divergente levou Pombal a tomar tal atitude.

Pombal cria em 28 de junho de 1759 alvará que estabelecia aulas régias de Latim, Grego e Retórica. As aulas eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com a outra. Com essa atitude de Pombal, a situação educacional brasileira torna-se estagnada. O número da população aumenta, mas os espaços estudantis são reduzidos. O sistema educacional jesuítico é anulado, mas não entra outro para atender as necessidades da população hábil² aos estudos. Portugal percebendo essa situação, instituiu, conforme Aranha (1989), o “Subsídio Literário”³ para manutenção do ensino primário e médio.

Os professores eram mal preparados para a função. Eram nomeados por clérigos e se tornavam docentes vitalícios de suas aulas régias. Eles eram então improvisados e mal pagos.

Nesse período conturbado para a educação brasileira, foi implantado no Rio de Janeiro, em julho de 1776, um curso de estudos literários e teológicos e em 1798, o Seminário de Olinda, por Dom Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco. O Seminário de Olinda “tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma seqüência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido” (PILETTI, 1996:37).

Como vimos, a educação brasileira no período pombalino foi reduzida a quase nada. Um sistema foi anulado e não apareceu outro que desse continuidade ou que oferecesse um novo rumo. Essa situação ganha novo fôlego com a chegada da Família Real no Brasil em 1808.

² Negros, colonos, meninas não tinham direito ao estudo.

³ Criado em 1772, era uma taxaço, ou imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos à espera de uma solução vinda de Portugal.

As mudanças promovidas nesse período são para atender, principalmente, aos interesses da corte portuguesa. A saída de uma metrópole para uma colônia totalmente provinciana, não agradava.

No mesmo ano da vinda da Família Real é fundada uma escola de educação, onde se ensinavam as línguas portuguesa e francesa, Retórica, Aritmética, Desenho e Pintura (ARANHA, 1989). É criada também a Academia de Marinha, no Rio de Janeiro. Além disso, são criados cursos de cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia e é criada ainda uma cadeira de Ciência Econômica, na Bahia.

Nos anos seguintes, conforme afirma Hilsdorf (2005), novos cursos são consolidados, tais como: em 1812, curso de agricultura na Bahia, escola de Serralheiros, Laboratório de Química; em 1816 é criada a escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; em 1817, o curso de Química na Bahia; em 1818 surge o curso de desenho voltado para indústria.

Para Lauro Oliveira Lima (1969), a vinda da Família Real representou a verdadeira descoberta do Brasil. Ainda segundo Lima (1969:103), “a abertura dos portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos brasileiros (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado civilização e cultura”.

Enquanto aqui no Brasil as coisas parecem ganhar aceleração, em Portugal, sem o representante real, há um descontentamento do povo português e com intuito de que D. João VI voltasse para lá, iniciou-se a Revolução Constitucionalista, na cidade de Porto. Diante das pressões feitas por Portugal, D. João VI resolve abdicar do trono brasileiro em favor de seu filho D. Pedro I.

E em 7 de Setembro de 1822, D. Pedro I declara a Independência do Brasil, e em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira. O artigo 179 desta Carta Magna dizia “*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*” (HILSDORF, 2005). Em 1823, na

tentativa de suprir a falta de professores, institui-se o Método Lancaster⁴, ou do “ensino mútuo”, um aluno treinado (decurião)⁵ ensina um grupo de dez alunos (decúria)⁶ sob a rígida vigilância de um inspetor.

No ano de 1826, de acordo com Aranha (1989), é assinado um Decreto que estabelece quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. No ano seguinte, um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de estabelecer exame de seleção de professores. E há nesse período, a abertura de escolas para meninas.

E em 1834, o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Com isso surge a primeira escola normal do país em Niterói. Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Colégio Pedro II, com objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente, o Colégio D. Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo.

Em 1870, a reforma Paulino de Souza pretendia imprimir aos estudos realizados no Colégio Pedro II, um caráter formativo, habilitando os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida, além da instituição ser capaz de competir com os estabelecimentos particulares no aliciamento de candidatos às Academias. O Brasil contava, em 1872, com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150 mil alunos matriculados em escolas primárias. O índice de analfabetismo era de 66,4 %, conforme aponta Hilsdorf (2005). Em 1880, de acordo com Aranha (1989), o ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação em relatório à câmara.

Em 1882, Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução.

⁴ Joseph Lancaster (1735-1832). Somente um professor para cada escola

⁵ Chefe de Decúria. Aluno mais adiantado de uma classe e que a dirige por incumbência do professor

E mais uma vez, nada praticamente se fez pela educação brasileira até a Proclamação da República, em 1889. A República proclamada adota o modelo político dos Estados Unidos, baseado no sistema republicano presidencialista. A educação recebe influência da corrente filosófica positivista. A Reforma de Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Esses princípios seguiam a orientação do que a Constituição Brasileira estipulava.

A década de 20 do século XX foi marcada por vários acontecimentos importantes na esfera política. Foi nesse período que ocorreu a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924-1927). No que diz respeito à educação foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

Esse clima agitado e de descontentamento com o regime político vigente na época e a política oligárquica, fez com que o candidato derrotado nas eleições por Júlio Prestes, Getúlio Vargas, em 1930, assumisse o poder como governo provisório.

A Revolução de 30 foi marco importante para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, proveniente da lavoura cafeeira, possibilitou ao Brasil fazer investimentos no mercado interno e na produção industrial. Essa nova realidade brasileira começa a exigir mão-de-obra especializada e para isso é necessário investir na educação. Nesse contexto, nas afirmações de Hilsdorf (2005), em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos

⁶ Grupo de dez. Número de dez alunos a cargo de um decurião.

organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Esses decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”: Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só começam a funcionar em 1934); Decreto 19.852, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; o Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário; o Decreto 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; e o Decreto 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Em 1934, a nova Constituição, promulgada por Vargas, dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Ainda neste ano, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, o secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Vargas, inspirado nos movimentos ditatoriais⁷, elabora a nova Constituição em 10 de novembro de 1937. A nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Essa nova Lei Magna marca distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino manual para as classes mais desfavorecidas. Mesmo nesse período de “linha dura”⁸ é criada a União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

⁷ Principais movimentos ditatoriais que surgiram na Europa após a grande crise de 1929 – Fascismo com Benito Mussolini na Itália e o Nazismo com Adolf Hitler na Alemanha.

⁸ 1937-1945- Estado Novo, também chamado por alguns historiadores de Ditadura de Vargas.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas pelos seguintes decretos-lei, durante o Estado Novo: o Decreto Lei 4.048, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; o Decreto Lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamenta o ensino industrial; o Decreto Lei 4.244, de 9 de abril, regulamenta o ensino secundário; o Decreto Lei 4.984, de 21 de novembro, estabelece que as empresas oficiais com mais de cem empregados devem manter por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

Nesse período, o ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser nas modalidades clássico ou científico. O ensino colegial perdeu seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior e passou a se preocupar com a formação geral. Segundo Piletti (1996:90), “apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial”.

O fim do Estado Novo (1945) consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição (1946) de cunho liberal democrático. Essa Carta Magna, na área da educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada no manifesto dos pioneiros da educação nova, nos primeiros anos da década de 30.

Ainda, em 1946, conforme Hilsdorf (2005), o então ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, atendendo mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 30.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, prevalecendo as reivindicações da igreja católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para oferta da educação aos brasileiros. As discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi fato marcante na História da Educação no Brasil.

No ano de 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de diretrizes e Bases. Esse substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados, também, nessa época, os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no método de Paulo Freire. Com pretensão de erradicar o analfabetismo, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Em 1964, o Golpe Militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, tendo como pretexto que as práticas eram comunistas e subversivas.

O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nesse período atuaram educadores que deixaram seus legados indelévels na história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

A nova Lei da educação foi promulgada em plena efervescência política, período das proibições e antidemocrático. É nesse contexto, em 1971, que a Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é implantada. O principal interesse dessa lei era dar ênfase à educação profissional. Interessava-se que a educação contribuísse de forma efetiva para o aumento da produção (HILSDORF, 2005).

Durante o período militar (1964-1984) a educação assumiu um outro lugar, o político exclusivamente. Com a volta da democracia e aberturas políticas, a partir de 1985, a educação ganha fôlego e recebe uma série de inovações em todos os níveis de ensino. E é em 1988 que é aprovada a nova constituição do Brasil, de caráter presidencialista e republicano. Nesse ano, também, o deputado Octávio Elísio encaminha à Câmara Federal o projeto de lei da nova LDB. E em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto que acaba por ser aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o encaminhamento do deputado Octávio Elísio.

Não podemos deixar de mencionar aqui a grande contribuição que teve o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Conforme Dermeval Saviani (2004), durante a sua gestão, a educação brasileira presenciou a implantação de programas jamais vistos antes, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS, dentre outros programas que vêm sendo executados.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a questão que ganhou bastante fôlego no cenário político e no educacional foi a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM. Reconhecido através da Resolução 38/2004, o projeto visa a distribuir gratuitamente livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de todo território Nacional. Esse material constitui-se em subsídio para a análise que desenvolvemos nesta dissertação.

3.1 NACIONALISMO DE 30: UMA MARCA INDELÉVEL EM NOSSA HISTÓRIA EDUCACIONAL

A partir de 1930, uma série de importantes acontecimentos na vida política, cultural, e educacional surgem no Brasil. Todos esses acontecimentos se estruturam e se materializam na expansão nacionalista. Usamos o termo expansão porque já havia ocorrido um grande passo nessa direção com a Semana de Arte Moderna de 1922, que tinha como objetivo principal criar uma própria história, valorizar o verde e o amarelo. Mas é em 30 que começam de fato vários manifestos em prol do nacionalismo.

Os acontecimentos de 1930 têm sido considerados por vários estudiosos como um processo de caráter transformador. As questões mais destacadas por intelectuais que observam as mudanças e rupturas relevantes, dentre muitas, são: fortalecimento do Estado com a ascensão de Vargas ao poder; centralização de poder e assunção de uma autoridade nacional; implantação de uma legislação trabalhista; profundas mudanças na área educacional.

A partir de 1930, a educação alcança níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais. Conforme Aranha (1989), a década de 30 tem um desenvolvimento no que diz respeito aos ensinos primário e secundário que jamais se registrou no país até então.

A criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, prova a grande relevância da educação nesse período. É nessa década, que são diplomados os primeiros licenciados para o ensino secundário no país.

Podemos compreender essas mudanças a partir de reflexões sobre o contexto sócio-econômico. Com a decadência do sistema agrário de exportação, principalmente o café que na época era o carro chefe da economia brasileira, passa-se a traçar um novo modelo nacional de desenvolvimento com base na industrialização. E com essa nova proposta de crescimento, exige-se um melhor nível de escolaridade.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, considera dever do Estado tornar a educação

obrigatória, pública, gratuita e leiga. Essa disseminação deve ser em âmbito nacional. Ao se exigir, através do documento, uma educação laica, afirma-se que a educação brasileira estava fundada nos alicerces religiosos.

É, também, na década de 30 que a língua passou a ser vista de forma mais consistente. A questão da identidade lingüística foi motivo de várias discussões. Esses debates foram acompanhados por diversas expressões nacionalistas, desde 1922.

O primeiro projeto apresentado e discutido na Câmara do Distrito Federal, em 1935, apresenta o seguinte conteúdo: *Art. 1º - os livros didáticos, relativos ao ensino da língua pátria, só serão adotados nas escolas primárias e secundárias do Distrito Federal quando denominarem de brasileira a língua falada e escrita no Brasil.* Percebe-se um processo de “boicote” aos livros estrangeiros, reafirmando assim, os ideais nacionalistas. E em 1938, é assinado o primeiro Decreto-Lei 1000/38, que institui a Comissão Nacional do Livro Didático. Podemos afirmar que o livro didático brasileiro é resultado do processo nacionalista.

No Parágrafo Segundo lê se: *nos programas de ensino, os capítulos referentes à língua pátria deverão referir-se, exclusivamente, à língua brasileira.* Continua o Terceiro Parágrafo: *as denominações das cadeiras de ensino da língua pátria em todos os estabelecimentos mantidos pela Municipalidade serão imediatamente substituídas pela denominação de língua brasileira.* Esta insistência por parte do Estado de denominar a língua oficial do Brasil de Língua Brasileira denega o uso de qualquer outro idioma no país. Com grande contingente de imigrantes, a língua falada por sujeito oriundo de sua nação, obviamente, seria língua nacional. Falar alemão no Brasil, para aqueles que vieram desse país, é estar como sujeito usando a língua nacional. Mas, quando se estabelece que o idioma nacional é a língua brasileira, apaga-se qualquer possibilidade lingüística imigratória.

Essa interdição através de uma legislação e de fortes campanhas estatais de nacionalização, como forma de imposição da língua nacional brasileira, impôs-se seu ensino em todas as comunidades estrangeiras.

Com esse apagamento das outras línguas, produziu-se no Brasil diversos enunciados afirmando que somos um país lingüisticamente homogêneo. Evidentemente que essas proposições fazem sentido e reproduzem-no porque estão dentro de uma formação discursiva tal. Mas à medida que se nega, paradoxalmente, vem-nos através da memória discursiva toda heterogeneidade constitutiva de nossa história.

E é através deste debate nacionalista sobre a língua que se fala no Brasil que a Constituição de 1946 introduz pela primeira vez a questão lingüística como constitucional. O que de fato vinha sendo alvo de discussões e refutações era a questão da nomeação da língua. A política de denominação do idioma entrou em plano legal logo após a independência. Em 1827, uma Lei de 15 de outubro estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever em língua nacional. Em Parecer da Constituição de 1946, afirma-se que a língua que se fala no Brasil é a língua portuguesa.

Qual o idioma nacional do Brasil? De Pombal a Vargas, nossa memória traz o apagamento e a denegação das várias línguas. Naquele momento a língua do nativo; neste a dos imigrantes. No primeiro, a posição de colonizador impõe a sua língua. No segundo, o Estado já legitimado, impede a circulação do estrangeiro. O sujeito sempre se assujeita ao assujeitamento do sujeito dominador.

3.2. A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

3.2.1. Aspectos da construção Histórica

O uso do livro como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem não é uma prática nova. Mesmo diante das novas tecnologias e dos infindáveis recursos cada vez mais sofisticados, o livro didático assume posição preponderante.

Podemos afirmar que desde a invenção da imprensa por Joham Gutemberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos. Textos sagrados e religiosos circulavam ao lado de textos da literatura clássica.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, abriram na Bahia a primeira escola brasileira de leitura e escrita e de religião.

As Cartilhas Portuguesas ou Cartilhas marcaram o início da literatura didática em nosso idioma, para o ensino elementar. Um dos mais antigos livros didáticos do idioma Português foi a Cartilha de Aprender a ler, de João de Barros, impressa em 1539, em Lisboa. Acredita-se que tenha sido usada no Brasil. Essa material continha, além das primeiras letras, os preceitos e mandamentos da Madre Igreja, haja vista que o ensino secular e a religião eram inseparáveis.

Mais tarde, com o advento da Revolução Industrial, ocorrido no século XVIII, houve a necessidade de uma série de mudanças para atender ao novo processo de produção. Até então, os trabalhos eram feitos, na sua maioria, manualmente. É nesse período que os trabalhadores começam a perceber que estão perdendo seus espaços para as máquinas modernas.

A escola, com o propósito de atender à nova realidade econômica, passa a organizar os saberes escolares em currículos mínimos. Com essa intenção, além dos livros de literatura técnica e dos manuais de instrução, outros livros com fins exclusivamente didáticos passam a fazer parte do dia-a-dia do estudante.

A idéia de um currículo básico comum, cujos conteúdos foram transferidos para o que viria a se chamar livro didático, contribuiu para formar “sujeitos” trabalhadores com características homogeneizantes.

No Brasil, a nacionalização da literatura didática, em relação aos séculos precedentes, mereceu uma atenção significativa somente no final do século XIX, ou nas três primeiras décadas do século XX, num empenho que se traduziu no aperfeiçoamento dos meios e técnicas de ensino. Mesmo assim, esse período não se configurou como avanço assim tão extraordinário que pudesse influenciar decisivamente a política nacional do livro didático. Por isso, os pesquisadores têm-se concentrado mais em enfocar essa questão de história sistematizada a partir da década de 30, quando começou a representar maior interesse político e de mercado.

É inegável que várias pesquisas e reflexões já foram desenvolvidas em relação ao livro didático. Esse material gera muitas polêmicas e críticas dos mais variados setores. Mas não deixa de ocupar lugar fundamental no processo de escolarização. As reflexões feitas sobre ele são vinculadas ao mercado editorial, investimentos públicos, controle do Estado, veículo de valores ideológicos e culturais. Poucas são as reflexões que procuram problematizar e estudar seu funcionamento discursivo.

E uma das fortes razões para essa discussão é que o livro didático, ao contrário do que muitos pensam, está ganhando cada vez mais espaço. O ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, aprovou o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio- PNLEM, através da Portaria nº 2.922, de 17 de outubro de 2003, considerando os propósitos de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio preconizados no Artigo 208, I inciso II, da Constituição Federal e emanados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesses documentos oficiais, o livro é considerado recurso básico para o aluno, no processo ensino/aprendizagem.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio tem por objetivo prover as escolas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O programa teve início em 2005 com distribuição de livros didáticos de Português e Matemática nas regiões Norte e Nordeste. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2005), o programa atendeu nesse primeiro momento, início de 2005 quando houve a primeira distribuição, 5.392 escolas do Norte e Nordeste.

No ano de 2006, todas as escolas do país que possuem alunos de Ensino Médio fizeram a seleção do material. Assim, no início do ano letivo de 2006, todas as escolas públicas receberam livros de Português e de Matemática.

O Ministério da Educação – MEC - disponibilizou às escolas a lista de livros aprovados por comissão. Para Língua Portuguesa foram aprovados 9 títulos de 7 editoras. Destes, as instituições poderiam fazer duas escolhas: 1ª opção e 2ª opção. Podemos aferir que, diante do expressivo número de livros e editoras, um número reduzido foi aprovado pelo Ministério da Educação.

Evidentemente que, em nossa reflexão, para atribuir sentidos precisamos buscar pistas daquilo que sustenta essa política de Estado – livro didático. Para isso teremos que atravessar a opacidade dos documentos oficiais que legitimam tal acontecimento e buscar sentidos através do objeto simbólico, a linguagem, mesmo sabendo que o sentido sempre pode ser outro. “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2003a: 82).

A influência do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolar. O livro didático também representa seu aspecto político e cultural, à medida que reproduz e

representa valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento.

O livro didático, assim entendido e denominado como livro que se destina ao ensino, apresenta características idiossincráticas de mercado de consumo, de tiragem, de preço; isso faz com que ele assuma algumas características: livro de consumo obrigatório, dirigido a um público (alunos); os consumidores têm comportamentos diferentes quando estão com outras literaturas; descartável (serve só para o momento de escolarização).

O livro didático brasileiro tem uma história não muito pontual. Sua história, conforme Freitag (FREITAG, 1989: 11), “não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade”. Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República. A seguir, discorreremos pormenorizadamente sobre o livro didático, bem como sua política de implantação e de perpetuação no processo de ensino/aprendizagem.

3.2.2. Livro didático: “nossa ferramenta de cada dia”

Como já assinalamos, há muitas polêmicas em relação ao livro didático, todavia poucos sabem sua origem. Mas ninguém o desconhece. Afinal, quem, no processo de formação, não esteve debruçado sobre as páginas de um livro didático? Quem nunca ouviu o professor dizer: “abra o livro na página ...”.

Hoje quando se fala em planejamento de aula, a primeira coisa que nos vem à mente é o livro didático. Ele funciona como uma válvula de escape para o professor. Com tantas

aulas, trabalhando, às vezes, de manhã, à tarde e à noite, não há tempo para preparar as atividades de ensino. Os livros, nessas condições, acabam sendo dispensáveis pelos alunos, mas não ao professor. O que seria do mestre sem esse manual? A propósito, o que fazer sem o manual do professor?

Outro fato que faz com que o livro didático se transforme em produto de elevado consumo no Brasil, é a falta de qualificação dos professores. Isso está em nossa memória histórica. As discussões sobre um programa nacional do livro didático começam a ganhar peso, no início de 1930. É justamente nesse período que há uma política de nacionalização e a abertura da escola para todos.

Com o aumento de escolas, a falta de professores habilitados, o livro didático se torna ferramenta de grande importância no processo educativo. Foi, também, no início da década de 30 que surgiram os primeiros cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Isso parece um contra-senso. A história do livro didático começa justamente quando se passa a ter professores licenciados.

Até então, quem lecionava aulas de Português eram autodidatas, literatos, enfim, pessoas que conheciam muito bem a língua. Nessa situação, oferecer livro didático era praticamente cometer uma ofensa.

Mas com o expressivo aumento de alunos nas escolas, esses profissionais que detinham domínio da língua, que valorizavam o bem escrever e o bem falar, não conseguiam mais atender ao público estudantil.

As escolas começam a receber profissionais que não têm formação acadêmica e que desconhecem o conteúdo da disciplina. Nesse caso, o livro passa a ser um forte aliado dos educadores. Seguindo página por página qualquer um pode ensinar. Basta ter o livro em uma das mãos e o manual do professor na outra e seguir corretamente as instruções. Qualquer um pode dar aula, até a servente da escola substitui o professor. Dar aula se torna uma tarefa de

verificar se os alunos colocaram x no lugar certo e se as respostas estão de acordo com o livro do professor. Não interessa ao aluno saber *por que é*, mas, sim *é porque é*. Não há reflexão, nem contradição. As questões são postas de forma incontestável. São verdades absolutas. A língua é opaca, não é transparente, é ambígua, polissêmica, de modo que os sentidos possam ser sempre outros e o equívoco nas atividades discursivas é algo comum.

Hoje, os livros didáticos em nosso país só perdem em edição para os livros de religião. Isto significa que o que mais se edita, depois dos livros místicos, são os didáticos. Essa questão é altamente significativa. Os livros didáticos parecem ser uma arma usada erroneamente, à medida que não trabalham disseminação de conhecimento científico e não levam os alunos à leitura de outros livros e nem a uma escrita coerente.

Isso nos é mostrado pelas avaliações realizadas por vários órgãos de pesquisa. Em qualquer avaliação, os brasileiros ficam numa classificação muito aquém da esperada porque estão acostumados a não criticar, a não refletir sobre determinado assunto. Essa é uma herança dos livros que funcionam como prescrições médicas e como verdadeiros manuais de instrução (semelhantes aos manuais dos eletrodomésticos).

Essas questões estão ligadas ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No Brasil, de acordo com a assessoria de comunicação do Ministério da Educação, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos, transformam o Programa Nacional de Livro Didático no maior programa de livro didático do mundo.

Esse quadro de investimento faz muito sentido no Brasil, pelas péssimas condições educacionais, determinando conteúdos e delineando estratégias de ensino: o que se ensina e como se ensina. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino/aprendizagem de determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já legitimado como disciplina escolar. Além disso, ele se caracteriza por ser de

uso exclusivamente no espaço escolar. Fora da escola, ele se torna um objeto sem valor. Na escola funciona como solução das deficiências em exercer o magistério.

Livro didático e professor parecem ser elementos inseparáveis: “[...] o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente à medida que não há substâncias para ensinar” (SILVA, 1996: 11).

O livro didático é um recurso real que o professor dispõe e que o aluno recebe gratuitamente. Somente esses já seriam bons motivos para resgatar sua história em nosso país.

Na avaliação de Coracini (1999:11):

A importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam apoio e legitimação para as suas aulas. E, apesar disso, poucas são as obras que se ocupam em analisá-los, em problematizá-los, em estudar o seu funcionamento.

Por conta desse entendimento, parece relevante que se tenha acesso não apenas aos aspectos ligados à proposta deste trabalho, como também a outros que permitam melhor conhecimento do corpus, isto é, que privilegiem tanto os aspectos ligados à contextualização, quando aos que servem de subsídios à análise do objeto da pesquisa.

3.2.3. Programas de institucionalização do livro didático

Entendemos que o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNELEM – é uma política educacional de iniciativa do Estado com perspectiva de suprir e atender à Constituição de 1988 de garantir o ensino gratuito e obrigatório.

O governo considera a distribuição de livros aos estudantes como uma tarefa essencial no atendimento à população escolar. O programa é constantemente mencionado e usado como referência de sucesso na política educacional brasileira. Marisa Lajolo, professora da

Unicamp, em “Livro didático: um (quase) manual do usuário” (1996), declara que a escola é um “lugar especial”, como especial é também o “material escolar” e dentre os materiais usados hoje (computador, televisão, vídeo, cadernos, canetas, lápis, giz, quadro, etc), destacam-se os livros didáticos.

Programas de distribuição de livros didáticos, tais como o PNLEM, passaram por várias fases e por diferentes órgãos, como veremos a seguir. Sua identidade é tão forte e inesquecível que temos até a data de seu aniversário. No dia 27 de fevereiro de 1929, nasce em terras brasileiras, o imortal aliado dos docentes: livro didático. É a partir desse ano que surge o interesse em sistematizar e institucionalizar o livro didático. Já são 77 anos de história.

A trajetória do livro didático, na educação brasileira, teve início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que na ocasião, não saiu do papel. De acordo com Freitag (1989), a história do livro didático no Brasil não passa de uma série de Decretos, Medidas e Leis que se sucedem a partir de 1930. O livro didático é uma herança da Revolução de 30.

Em 1938, o livro didático entra na pauta de prioridades do governo. O Decreto-Lei nº 1.006/38 institui a Comissão Nacional do Livro didático, estabelecendo condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Por esse decreto foram estabelecidos impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção de informação e linguagem. É através desse Decreto-Lei que, pela primeira vez, conforme Oliveira (1986), há uma definição do que seja livro didático. No Artigo Segundo, do Parágrafo Primeiro – Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; Segundo Parágrafo – livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados

de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livros de classe, manual, livro didático.

De acordo com Freitag (1989), através deste mesmo decreto é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por sete membros, designados pela Presidência. Essa comissão, pelo que nos parece, implantada no período conhecido como Ditadura de Vargas, funciona mais como um aparelho de controle do Estado do que com fins pedagógicos. Essa comissão recebeu várias críticas de diversos setores da sociedade. Surgem vozes questionando a legitimidade desse grupo de avaliadores.

Em 1945, o Decreto-lei nº 8460 redimensionou as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. Para Freitag (1989), diferentemente de outros países do mundo, nos quais equipes de cientistas e pedagogos, técnicos de editoração, associação de pais e mestres, organizações de alunos, participam ativamente na definição do conteúdo dos livros, na sua produção e distribuição, no Brasil, o Estado tem centralizado esta tarefa. O Estado passou a assumir o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Höfling (2000: 163) afirma que gradativamente, tais funções foram se descentralizando, com a criação, em alguns Estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático.

Segundo Freitag (1989:14), mesmo com o parecer jurídico solicitado pelo próprio Clemente Mariani, Ministro da Educação em 1947, sobre a legalidade das atividades da comissão, esta “persiste com seus plenos poderes; sem que sejam resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização de poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política relacionadas com o livro didático”.

Se no Estado Novo (1937- 1945) foi criada a Comissão do Livro Didático, cujo objetivo era ter o controle político-ideológico, no regime militar de 1964, acontecem os

acordos MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação e Cultura /Sindicato Nacional de Editoras de Livros /Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), e cria-se a disciplina de Educação Moral e Cívica, uma espécie de doutrinação ideológica.

Conforme Oliveira, Guimarães e Boméry (1984: 48), atravessamos os anos 60 com os mesmos impasses das décadas anteriores. “De um lado, entretanto, mantêm-se vivas as acusações da especulação comercial que crescia em proporção inversa à resolução ou à definição de uma estratégia eficaz de contorno do problema; de outro a incursão pioneira de grandes projetos governamentais nessa área”. É nessa época que se estabeleceu, pelo acordo MEC/USAID, a criação da COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) que, pela repercussão gigantesca, acabou por implantar uma certa expectativa irreversível, nem sempre por aspectos positivos, de efetividade comprovada. Antes, porém, que se realizasse esse convênio, em 1966, os debates no Congresso insistiam na mesma tecla: era preciso sustar uma vez por todas o avanço incontrolável da comercialização dos livros.

Dois foram os Decretos-Leis, ambos promulgados no governo Castello Branco, que trataram da criação da COLTED. O primeiro de 16 de junho de 1966, sob o número 58.653 e o segundo e definitivo, de 4 de outubro do mesmo ano, sob o número 59.355. Neste último, em seu Artigo Primeiro, *“fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”*.

O decreto definitivo do COLTED ganha finalidade e conteúdo político. Várias considerações, nesse sentido foram feitas, como evidencia o seguinte trecho: *“a produção e a distribuição do livro técnico e do livro didático interessam, sobretudo, aos poderes públicos,*

pela importância de sua influência na política de educação e desenvolvimento econômico e social do país”.

A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), conforme o Decreto 68.728 de 08/06/71.

De acordo com Freitag (1989), em 1968 tinha sido criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) que em 1976 sofreu modificações por decreto presidencial, sendo encarregada de assumir o Programa do Livro Didático, até então, ainda formalmente sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), por sua vez subordinado ao MEC.

Em 1976 o INL é extinto e a partir de então passou a ser competência da FENAME: “definir as diretrizes para a produção de material escolar didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; executar os programas do livro didático e cooperar com instituições educacionais [...]” (FREITAG, 1989: 15).

Em abril de 1984, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), absorvendo os programas que eram da alçada da FENAME. No mesmo ano o Programa do livro didático (PLID) foi incorporado à FAE.

A criação da FAE se insere num contexto assistencialista que evidencia o descompromisso do Estado com a superação das contradições que marcam a sociedade brasileira e o avanço de ações de caráter emergencial para atender aos menos favorecidos, carentes. Assim como havia programas de assistência social para distribuição de leite, de merenda escolar, os alunos passam a receber livro didático gratuitamente.

E é a partir de agosto de 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542, que o Programa recebeu a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos ampliados consideravelmente. Estabeleceu-se como meta o atendimento a todos os alunos da primeira à oitava série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática.

Em 1996, a FAE é extinta, ficando suas atribuições a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal, vinculada ao MEC, criada em 1968 – a execução do PNLD, com recursos oriundos principalmente do salário-educação. Com a extinção da FAE, em 1996, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. Todos os estudantes do Ensino Fundamental passam a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí o programa deslança. Essa repercussão do PNLD de 1998, deveu-se, segundo Imenes e Lellis (1999:47), a dois aspectos que merecem ser rubricados: “primeiro, o processo articulou-se com a elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse vínculo vem conferindo ao livro didático um papel importante na implantação de políticas educacionais [...]. Segundo, essa avaliação está tendo reflexos significativos no mercado de livros didáticos”.

Implantado em 2004, o Programa Nacional do Livro didático do Ensino Médio – PNLEM - prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. A Resolução nº 38/2004 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.

O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início do ano letivo de 2006, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná que desenvolvem programas próprios.

O PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

A execução do PNLEM é muito semelhante à do PNLD, que distribui livros aos alunos do ensino fundamental. Ele começa com a inscrição dos livros por parte de editoras e titulares de direitos autorais. São várias as etapas: 1) Inscrição das editoras – o edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital determina o prazo para a apresentação das obras pelos detentores de direitos autorais. Para o PNLEM 2005, a convocação para inscrição das obras se deu por meio de edital publicado no DOU de 21 de outubro de 2003; 2) avaliação – para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Para o PNLEM 2005, as coleções foram entregues para análise entre 12 e 16 de janeiro de 2004. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos/catálogo; 3) guia do livro – o FNDE disponibiliza o guia do livro didático/catálogo em seu sítio na Internet e, juntamente com a SEB, envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. Para o PNLEM 2005, estava prevista a divulgação do guia/catálogo apenas por meio da Internet. Porém, por iniciativa da SEB, foi confeccionado o guia/catálogo, distribuído às escolas de ensino médio do Norte e Nordeste brasileiros. As secretarias estaduais e municipais de Educação ficaram com a tarefa de acompanhar a distribuição do guia e a escolha dos títulos pelos professores, além de supervisionar a devolução dos formulários; 4) escolha – os livros didáticos passam por um

processo de escolha, com base no guia do livro didático/catálogo. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas. Neste primeiro ano de funcionamento do PNLEM, a escolha dos livros pelos professores foi encerrada em 2 de julho de 2004; 5) pedido – o professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos: a primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha *on line* em aplicativo específico para esse fim disponível na página do FNDE. A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas. A escolha só é processada quando os formulários são preenchidos corretamente. É obrigatória a escolha de dois títulos, um em primeira opção e o outro em segunda opção, necessariamente de editoras diferentes. Tal dispositivo visa resguardar a escolha do professor caso o FNDE não negocie os títulos escolhidos em primeira opção; 6) aquisição – após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista no *Caput* do art. 25 da Lei 8.666/93 combinada com os arts. 28 e 30 da Lei 9.610/98, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores. Em 2004, a negociação/aquisição e a produção/entrega foram realizadas junto com o PNLD, ou seja, entre agosto e dezembro; 7) produção – concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, sob a supervisão dos técnicos do FNDE; 8) qualidade física – o FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados; 9) período de utilização – cada aluno das redes

públicas de ensino médio tem direito a um exemplar das disciplinas de português e matemática. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante. 10) distribuição – A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e monitoramento das secretarias estaduais e municipais de Educação. 11) recebimento – os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo.

O livro didático perfaz uma trajetória quase sempre vinculada à ideologia de governo. Isto pode ser atestado pelos sucessivos decretos-lei, criando comissões, estabelecendo convênios, imprimindo diretrizes. O prestígio do livro didático está representado, em vários momentos da história, por um vínculo direto à presidência. As várias instituições e os acordos são uma evidência desse prestígio: INL (Instituto Nacional do Livro), CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura /Agência Norte-americana para o desenvolvimento Internacional), COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), PLID (Programa do Livro Didático), FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental), PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental).

Fica claro, nessa trajetória da história do livro didático, que a adoção do livro não se dá, somente, a partir de critérios que levem em conta a qualidade do processo ensino/aprendizagem, mas por razões políticas. Usa-se o livro como ‘muleta’, numa educação que parece não ter nenhuma das pernas. Freitag (1989) conclui que os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. Como vimos, a questão do livro

didático não pode ser tratada de forma isolada, mas sim inserida num amplo contexto de nossa educação.

4 ANÁLISE

4.1. DISPOSITIVOS PARA ANÁLISE

A Análise do Discurso não busca o sentido verdadeiro, o “divino”, mas interessa a ela o real do sentido na materialidade histórico-lingüística. Já que não há aprendizagem de ideologia e nem controle do inconsciente pelo saber. Orlandi (2003a), em vários de seus estudos, tem afirmado que não existem sentidos literais. Mas sentidos e sujeitos que se constituem por processos nos quais há transferências, jogos simbólicos, equívocos. A ideologia e o inconsciente estão sempre presentes nessas relações de sentido. A autora também assinala que o analista deve explicitar os processos de identificação através de sua análise. O dispositivo montado pelo analista deve priorizar em seu trabalho a ideologia e a história. Para o dispositivo construído pelo analista interessa a opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico. Orlandi (2003) propõe dois dispositivos: um teórico e o outro analítico. O teórico é o embasamento dado pela disciplina, noção de ideologia, sujeito, inconsciente, discurso. Faz-nos compreender o funcionamento da linguagem. O dispositivo analítico é o que o pesquisador monta de acordo com sua questão. Esse dispositivo varia de acordo com cada análise. O analista interpreta seu próprio recorte de análise, não o texto.

Após a realização da análise, de acordo com o dispositivo analítico escolhido, o analista retorna a seu domínio disciplinar para interpretar os resultados.

Para que seja feita a análise, Eni Orlandi (2003a) afirma que é primordial a constituição do *corpus*. E essa escolha não deve seguir critérios empíricos, mas teóricos. Esse *corpus* parte sempre de princípios teóricos, perpassa o analítico e retorna para o teórico. O *corpus* resulta da construção do próprio analista. E a análise parte do corpus e do próprio motivo de escolha dele, que geralmente é uma pergunta. O dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que fazemos do *corpus*. O que nos interessa sobre os textos são seus aspectos formais, mas a materialidade que é lingüístico-histórica, suas condições de produção, o funcionamento no discurso.

Esse trabalho terá como *corpus* os nove livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM*. Por questões práticas, preferimos antecipar os títulos e os autores dos livros didáticos (LDs), porque no capítulo de análise retomaremos apenas o número a eles atribuído. São eles: LD1- Língua Portuguesa (Heloísa Harue Takazaki); LD2- Novas Palavras - Português (Mauro Ferreira do Patrocínio / Severino Antônio Moreira Barbosa / Ricardo Silva Leite / Emília Amaral); LD3 - Português: Língua e Cultura (Carlos Alberto Faraco); LD4 - Português: Linguagens (Thereza Anália Cochar Magalhães / William Roberto Cereja); LD5 - Português - Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos (Leila Lauer Sarmiento / Douglas Tufano); LD6 - Português - Língua, Literatura, Produção de Textos (Maria Luiza Marques Abaurre / Marcela Regina Nogueira Pontara / Tatiana Fadel); LD7 - Textos: Leituras e Escritas (Ulisses Infante); LD8 - Português - De Olho no Mundo do Trabalho (José De Nicola Neto / Ernani Terra); LD9 - Língua Portuguesa (Zuleika de Felice Murrie / Simone Gonçalves da Silva / Josafá Fernandes Gonçalves / Harry Vieira Lopes). A escolha desse corpus deveu-se ao ineditismo na história da educação brasileira de distribuir livros

gratuitamente para o ensino médio em todo território nacional. Todos esses LDs foram selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM.

A partir desse “*corpus* bruto”, como postula Orlandi (2003), é necessário fazer a conversão em objeto discursivo. E o objeto discursivo de nossa reflexão é o discurso pedagógico, materializado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, enquanto atravessado pelo discurso científico, em sua materialidade. Nessa análise, nosso trabalho será de compreender os gestos de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido. O gesto do analista, embora seja determinado ideologicamente, é fortemente determinado pelo dispositivo teórico, enquanto que o gesto do sujeito da enunciação (em análise) é determinado por um dispositivo ideológico (Orlandi, 2003).

Nosso *corpus* não será visto de forma linear, e sim através da rede complexa das formações discursivas nas quais o discurso pedagógico está inserido. Através do dispositivo teórico da análise do discurso levamos em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento e, em decorrência, podemos trabalhar com aspectos que dizem respeito à ordem, ao equívoco, à forma histórica de sentidos, a gestos de interpretação, deslizamentos de sentidos.

4.2. DETERMINAÇÕES DO DISCURSO RELIGIOSO

Inicialmente, no discurso pedagógico, observamos os atravessamentos do discurso religioso católico. Nota-se isso através das marcas da formação discursiva inerentes à prática religiosa. Essa questão é inegável em nossa educação, ficando sempre latente em nossa memória discursiva o forte papel que a igreja católica teve no ensino. A nova terra que se

chamou Brasil foi um campo missionário. E com a missão de evangelizar, os jesuítas vieram para esse reino, tendo como meta educar para dupla conversão: para Deus e para Portugal.

Através da imposição de uma única verdade, da inquestionabilidade, faremos a relação entre o pedagógico e o religioso. Nosso objetivo é mostrar o apagamento e a contenção de qualquer tentativa de polissemia nessa relação. Essa concepção se relaciona com o sujeito idealista, cartesiano, universal, que tem o controle da razão.

Nessa perspectiva, basta trazermos à tona as duras regras impostas pela igreja a toda sociedade. O conhecimento estava limitado aos textos com propósito único e exclusivamente de exaltar à obediência e à humildade. A criatividade estava atrelada à desobediência, ao erro, ao pecado. Esse comportamento passivo e de inquestionabilidade migra para o pedagógico. Essa relação é evidente em várias abordagens feitas nos livros didáticos. Muitos assuntos apresentados nesses materiais são impostos e não se admite qualquer questionamento porque as vozes ali representadas assumem posição divina, verdades absolutas. Ao professor cabe o papel de interpretar, assim como a autoridade religiosa interpreta a Bíblia aos fiéis. Ao aluno, resta a postura de aceitar e de tomar tudo o que é dito como um ato de fé. Para ter fé não precisa saber, não é necessário conhecer algo, basta acreditar, confiar, repetir o dito na palavra divina. Essa ‘não-questionabilidade’ se manifesta nos livros didáticos de várias formas.

Há muitas ocorrências nos livros didáticos analisados, em que a resposta já está contida na própria pergunta, evitando assim, o pensar crítico. “*A mídia (televisão, rádio, jornais) é manipuladora? Em que medida?*” (LD1: 98). Nota-se que a própria questão já informa o que se entende por mídia, não dando brechas para pensar em muitas outras novas tecnologias, como a internet, o celular, etc. Quando se faz a segunda parte do questionamento, a resposta já está dada. Só faz sentido perguntar “*em que medida*”, quando é dito que há manipulação. Essa questão teria mais sentido, se antes houvesse espaço para questionar: o que é manipulação, como ocorre, quem a pratica, quem a sofre, quais são as conseqüências. Como

afirma Coracini (1999: 43), “e nenhuma instituição melhor do que a escola poderia colaborar para isso, questionando o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco”. Tudo isso não interessa. Basta responder por responder, o importante é cumprir o estabelecido. Pensar, questionar, sempre foi uma ameaça ao poder da igreja.

Observemos o enunciado: “*qual é o papel da imprensa na sociedade atual? Informar? Denunciar? Investigar? Criticar? Leia alguns depoimentos e troque idéias com o professor e colegas*” (LD1: 99). Mais uma vez, podemos notar que a pergunta apresenta na seqüência várias respostas. A única lacuna que fica evidente para ser preenchida na troca de idéias com o professor e colegas são os exemplos. A bem da verdade nem isso, porque em seguida aparecem quatro depoimentos. O exercício proposto é a leitura acríica. A Análise do Discurso defende uma concepção de sujeito a partir de dois esquecimentos postulados por Pêcheux (1988), dentro das quais se inscreve a “ilusão discursiva”, ilusão necessária para a construção de sentido. O esquecimento número 1, que se refere à origem do dizer; e o esquecimento número 2, a ilusão do significado único. O sujeito é incondicionalmente afetado pela ideologia; é histórico, descentrado. Com isso afirmamos que o sujeito não tem controle total de seu discurso.

A crença de que há um sentido verdadeiro, irrefutável, é uma determinação do dogmatismo atribuído e constituído no espaço escolar. A história nos mostra que o conhecimento, muitas vezes, esteve subordinado aos dogmas e aos paradigmas da doutrina religiosa, antes de se apresentar como “científico”.

Quem disse que coesão é essencial na produção de um texto? O livro didático. Nega-se a importância de desenvolver argumentos, a exposição de idéias, o pensar crítico e se afirma que “*uma das propriedades essenciais de um texto é a coesão, ou seja, o*

entrelaçamento das orações e dos parágrafos que compõem um texto como os fios que formam um tecido” (LD1). Os mecanismos apresentados para coesão são: “repetição: uso da mesma palavra ou expressão já mencionada; sinonímia: utilização de um termo sinônimo ou expressão equivalente; generalização: emprego de um termo de sentido mais geral para se referir a outro termo já mencionado; referência pronominal: consiste no uso de pronomes (estes, lhe, os, ele, etc.) para referir-se a termos já mencionados” (LD1). As marcas da contenção e da não-criatividade são realçadas na produção de texto. A correção pauta-se nesses aspectos e não aguça no aluno a vontade e o interesse de criar um texto que fuja dessas imposições medíocres. Não que esses aspectos não tenham qualquer relevância, mas certamente não é a sua presença e nem a ausência que fará qualquer texto bom ou péssimo. As regras gramaticais funcionam como os dez mandamentos, expressando aquilo que é certo e que é errado. Não se cumprindo essas regras sempre há “reprovação”.

No tocante ao conhecimento lingüístico, alguns dos livros analisados revelam maior apego à gramática tradicional, do que outros, sem levar o professor e o aluno a uma reflexão sobre os fenômenos lingüísticos. As limitadas observações feitas em relação aos aspectos lingüísticos servem para realçar o “certo” e o “errado”. Como exemplo, citamos uma passagem de um deles (LD2). Nessa passagem, afirma-se que a função da escola é oferecer o domínio da língua culta. *“Uma das funções da escola é, pelo ensino da língua portuguesa, oferecer ao estudante condições de dominar estruturas (regras) da **língua culta** (grifo do autor do livro), a fim de que, quando for conveniente, ele tenha condições de utilizá-la de maneira adequada” (LD2: 332). A língua dita “cultura”, nesse caso, funciona como a “verdade” e é ela que dá acesso a certos espaços, assim como a verdade divina garante salvação. Usar a língua “correta” é se salvar das artimanhas. Poderíamos perguntar: qual é a língua culta? Onde ela se realiza, hoje? Quem são os seus falantes? Por que todos têm que*

dominá-la? Chega-se a dominar uma língua? Há de fato muitas questões que poderiam ser feitas, mas que permanecem silenciadas pelo processo discursivo que aqui abordamos.

Muitos exercícios apresentados nos livros didáticos são questões de vestibulares, descontextualizadas, já que a base teórica necessária à sua resolução não consta do livro no qual aparecem. Há um abismo entre a teoria e as atividades, tornando-se a figura do professor necessária para a aproximação da atividade.

Esse hiato nos remete ao texto bíblico que é sempre interpretado por uma autoridade legitimada (padre, pastor). O ato de ensinar, nas palavras de Orlandi (2003b: 17), “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar”.

Segue como exemplo, uma questão de um capítulo sobre literatura: *Sobre os Lusíadas, é incorreto afirmar que: a) é dividido em cinco partes e dez cantos; b) o Canto I contém a introdução, a invocação, a dedicatória e o início da narrativa; c) a pedido do rei de Melinde, Vasco da Gama conta partes da história de Portugal; d) os deuses reúnem-se no Olimpo para decidir a sorte dos portugueses; e) no Canto X, a fala do velho do Restelo acusa os portugueses de vaidade e cobiça excessivas* (LD2: 71). Essa e muitas outras questões semelhantes são indecifráveis pelos estudantes, e o professor as responde porque tem a “revelação” no “manual do professor”. A reflexão, a investigação, a pesquisa, são trocadas pela voz do professor. Dessa maneira, a atuação sobre a língua fica dependendo da intervenção professoral. Nos dizeres de Eni Orlandi (2003b: 22), “A reflexão é substituída pelo automatismo porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular”. Possuir livro didático é uma questão de fidelidade. Quando se vai à igreja leva-se a Bíblia e quando se vai à escola leva-se o livro didático.

Em muitos exercícios dos livros didáticos, as análises lingüísticas propostas não ultrapassam ao aspecto frasal: *Voltas para casa/ depois de um dia inteiro de trabalho/ voltas para casa cansado./Já é noite em teu bairro e as mocinhas/ de calças compridas desceram*

para a porta/ após o jantar./(...)/De fato nada te acontece, exceto talvez o estranho que te pisa o pé no elevador/ e se desculpa./(...)/Ferreira Gular. Considere as palavras trabalho (verso 1) e desculpa (verso 18). A. indique suas respectivas classes gramaticais. B. crie duas frases em que cada uma dessas palavras exerça papel gramatical diferente do que exerce no texto (LD2: 410- 411). O texto, nesse caso, serve apenas para falar de aspectos gramaticais. O livro não sugere nenhuma ação reflexiva sobre a temática. Prevalece o pretexto. Na proposta, ele é meramente uma ferramenta para permitir o estudo gramatical. Os representantes religiosos fazem referência a um texto e falam sobre atitudes e comportamentos não necessariamente representados em determinado contexto. Para a AD, “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2003a: 21). Não comunicar, neste caso, é significativo. Define um modo de relação entre os interlocutores. Neste caso, uma relação que se reduz às proposições do material didático.

Em muitas atividades dos livros didáticos o que interessa é encontrar o sujeito, o objeto, adjunto adnominal, complemento nominal, voz passiva ou ativa, etc. A única certeza que temos é que as questões são solucionadas com passividade. Não importando o como, mas o “é porque é”. No período **“não era difícil que lhe abrissem essa estrada real da ambição, que se chama política”**, a oração destacada classifica-se como: a) subjetiva; b) completiva nominal; c) objetiva direta; d) objetiva indireta; e) predicativa. (LD2: 467). Como postula Orlandi (2003b: 19), “a apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao *é-porque-é*. E o que se explica é a razão do *é-porque-é* e não a razão do objeto de estudo”.

A religião é, para nós, o espaço institucional de uma discursividade em que ocorrem várias práticas ancoradas na onipotência do silêncio, e a igreja, como espaço instituído dessas práticas, faz significar o silêncio divino (Orlandi, 1987). A autora (2003b) referindo-se ao discurso religioso, propõe o que ela chama para caracterizar este do discurso “ilusão de

reversibilidade”. Enquanto no discurso dos sujeitos humanos há sempre a troca de papéis no processo comunicativo (emissor torna-se receptor e vice-versa), no discurso religioso isso é impossível. O eu pode ser tu? O tu pode ser eu? Nem no discurso religioso, nem no científico isso acontece. No lugar disso, há um acordo tácito no qual um “sabe” e o outro “não sabe”.

A igreja é definida por regras doutrinárias que unificam sentidos para determinada crença e com isso promove a subordinação dos sujeitos à doutrina. Para Foucault (2003), a doutrina liga os sujeitos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina tende a difundir-se e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se possa imaginar, definem sua pertença recíproca. Mesmo diante de inúmeras expansões, o discurso religioso se mantém fechado em si mesmo, pelo efeito de repetição, pelo processo parafrástico: “a transgressão, por sua vez, pode ser ou uma quebra das regras do jogo – tal como a blasfêmia, a heresia, o pecado – ou a usurpação do lugar, tal como o pacto com o diabo” (ORLANDI, 2003b: 254).

Durante séculos, pensar diferente da igreja era cometer um pecado, uma heresia, era se expor às punições corporais em lugares públicos, era antecipar a morte. Haroche (1992: 14) ressalta que “estamos traçando o esboço da história dos efeitos da religião e do direito, ao mesmo tempo na gramática e no sujeito”. Quantas condenações! Quantas proibições! Quantos atrasos! Darwin teve que retardar a evolução; Galilei negar o Heliocentrismo. Ciência nesse espaço era uma voz diabólica que perturbava a fé. Em relação à fé, Eni Orlandi (2003b: 250) faz a seguinte afirmação “fé remove montanhas. O homem, com fé, tem muito mais poder, mas como a fé é um dom divino, ela não emana do próprio homem, lhe vem de Deus”. Só mais tarde é que o racionalismo dará lugar a uma verdade emanada do homem, através da

legitimação da ciência que passará a ocupar o lugar da religião na relação com o discurso pedagógico.

Como temos afirmado, o discurso religioso se caracteriza como produtor do efeito de sentido absoluto. À semelhança dos demais discursos, o religioso tem uma estrutura de poder, trata-se de um poder de persuasão. Nesse fazer persuasivo, o sujeito usará de estratégias várias para fazer com que o interlocutor, aceitando o discurso, mude seu comportamento. A finalidade desse discurso é a conversão do interlocutor e seu engajamento àquela comunidade religiosa. Em suma: a mudança de comportamento, a mudança de vida.

O sujeito, ao produzir o discurso religioso, não o produz em seu próprio nome. Este fato fica bem evidente nos discursos proféticos bíblicos, onde são abundantes as expressões que marcam este ausente transcendental: “*Diz o Senhor...*”. O enunciador assumindo a posição de intermediário deixa de ser o responsável direto pelo que está sendo dito. O poder desse discurso decorre, portanto, não do enunciador “real”, mas do enunciador ausente, transcendental. Colocando-se como delegado do transcendente, o enunciador humano se reveste de autoridade religiosa, com competência para discursar o dizer-verdadeiro, exercendo desta feita o poder-fazer-criar.

O poder na palavra do discurso religioso é irrecusável. No LD3, na página 152, há a definição de estilo como “*produto do trabalho individual de escolher entre as inúmeras alternativas que a língua oferece e, com isso, dar um tom pessoal à expressão*”. Para essa ilustração são apresentadas duas versões de um trecho bíblico. Texto A “*No começo Deus criou o céu e a terra. Não havia ordem nem vida na terra, que era toda coberta por um mar profundo. A escuridão cobria o mar, e o Espírito de Deus se movia por cima da água. Então Deus disse: - Que haja luz! E a luz começou a existir. Deus viu que a luz era boa e a separou da escuridão. Deus pôs na luz o nome de dia e na escuridão pôs o nome de noite. A noite passou, e veio a manhã. Esse foi o primeiro dia. Aí Deus disse: (...)*”. Texto B “*No princípio,*

quando Deus criou o céu e a terra, a terra era um caos sem forma nem ordem. Era um mar profundo coberto de escuridão; e um vento fortíssimo soprava à superfície das águas. Então Deus disse: Que a luz exista! E a luz começou a existir. Deus achou que a luz era uma coisa boa e separou-a da escuridão. E Deus chamou à luz dia e à escuridão, noite. Passou uma tarde, veio a manhã; era o primeiro dia. Depois, Deus disse: (...)” (LD3: 153). Num comentário antes dos textos, é feita a seguinte afirmação: *(...) em razão disso, cada um desses textos pode ser considerado uma espécie de monumento lingüístico – um bom exemplo do trabalho com a riqueza expressiva que a língua, por sua longa história, nos oferece* (grifo nosso). Essa afirmação feita em relação aos textos é equivocada e totalmente sem nexos. Os dois textos apresentam poucos vocábulos diferentes e não há uma marca de variação histórica como apontada no comentário. Os trechos estão redigidos em português moderno. Se o objetivo era também apontar estilos diferentes, os exemplos não evidenciam tais expressividades. A única evidência está em ler o texto duas vezes, sem perceber qualquer distância entre um e outro. Isso reforça e leva a atitudes não reflexivas dos estudantes que, muitas vezes, trocam uma palavra ou outra de um texto e alegam ter criado um novo texto. Essa atividade de repetição é muito própria do discurso religioso e do pedagógico como temos visto. A leitura teria efeito se os textos de fato realçassem as diferenças ocorridas na língua através do tempo e para cumprir esse propósito fosse apresentado um texto escrito em outra época e um na linguagem contemporânea. As discussões, nesse caso, poderiam ir além. Na página 438, do LD4, há a transcrição de um poema de Carlos Drummond de Andrade, “Poema de sete faces”. *Quando nasci, um anjo torto/ Desses que vivem na sombra/Disse: vai, Carlos! Ser gauche na vida./As casas espiam os homens/Que correm atrás de mulheres./A tarde talvez fosse azul, /Não houvesse tantos desejos./(...).* Entre as questões relacionadas ao poema, há uma que marca e chama a atenção para não confundir o anjo do poema com os anjos que aparecem nas histórias bíblicas. Não é necessário pensar sobre. A questão já

antecipa, com relato bíblico, atitude angelical de proteção, de livramento: *o gauchismo do eu lírico é anunciado por um “anjo torto”*. Os anjos são comuns nas histórias religiosas, como na do anjo Gabriel, que aparece a José e ordena a ele que fuja de Jerusalém com o menino Jesus. O que diferencia os anjos das histórias religiosas do anjo do poema? O aluno é induzido a responder que os anjos bíblicos são bons, são da luz, ajudam as pessoas. Já o anjo que aparece no poema é mau, “é torto” e vive na sombra. São respostas estereotipadas, sustentadas por uma memória determinada pelo discurso religioso.

Nas palavras de Althusser (1970:94), a representação de Sujeito com maiúscula, remete a Deus, o sujeito absoluto. Ainda segundo Althusser (1970), a interpelação do sujeito religioso pela ideologia cristã mostra a alteridade constitutiva do sujeito na relação com o Sujeito. Althusser também nos mostra que o efeito desse Sujeito (completude) é o próprio efeito da ideologia que interpela os sujeitos. Pêcheux trata dessa questão pela formulação do esquecimento número 1. No discurso pedagógico, o sentido de onipotência se materializa no lugar de um saber incontestável, que é um dos modos de funcionamento da ideologia nesse discurso, talvez o modo predominante.

Desse modo, configurar a lenda, a Sagrada Escritura e os apócrifos aos seus estatutos canônicos, remetendo-lhes aos seus conteúdos, é submeter-se ao trabalho da ideologia. A Sagrada Escritura, enquanto verdade incontestável, é a palavra de Deus revelada; a lenda, enquanto narrativa, é fruto da imaginação popular; os apócrifos, textos faltos de inspiração divina; falsos. Pêcheux (1988) nos lembra ainda que as práticas ideológicas são ‘reguladas por rituais’ e que todo ritual é suscetível à falha. Desse modo, inscrever-se nas práticas ideológicas é expor a linguagem ao lapso e aos pontos de quebra, visto que estas determinam o discurso. O deslizamento de sentidos permite que o irrealizado ocupe o lugar daquilo que, em outras condições materiais, pode vir a ser.

Basta recorrermos à história para tomarmos conhecimento dos propósitos de posturas alienadas, opressoras, com finalidades de inibir a imaginação, de coibir a criatividade, de exaltar a humildade e a obediência, que impedem os deslizamentos de sentidos”.

O livro didático, para muitos professores, é compreendido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele permanece em muitas salas de aula. Os textos apresentados na seção de Gramática não são tomados como objetos de estudos. O que está dito não interessa, não é necessário construir sentidos, enfim, os textos não são vistos como objetos de estudos. O interessante é que são apresentados vários textos de diferentes gêneros com função única e exclusiva de deixar as páginas mais coloridas e de servirem de suporte para copiar palavras acentuadas, palavras grafadas com tal letra, exemplos de classes gramaticais, tipos de formação de palavras. O texto funciona como “pesque-pague” em que você “coloca” e “tira”, deixando de ser visto como uma possibilidade de sentidos.

Na página 183 do LD5, pede-se para observar a charge e recorre-se apenas às palavras acentuadas. Na página 197 do mesmo livro, há duas tiras humorísticas em que se pede para classificar as palavras sublinhadas quanto ao processo de formação. São inúmeros os textos que são pretextos para abordar questões gramaticais. Observemos esse caso em que aparece o título do texto: *Despropósito geral*, de Paulo Leminski, e em seguida todo o texto: *Esse estranho hábito./Escrever obras-primas, /Não me veio rápido./Custou-me rimas./Umas, paguei caro,/Liras, vidas, preços máximos./Umas, foi fácil./Outras, nem falo./Me lembro duma/Que desfiz a socos./Duas, em suam./Bati mais um pouco./Esse estranho abuso,/Adquiri, faz séculos./Aos outros, as músicas./Eu senhor, sou todo ecos”*. Para finalmente propor-se as questões que seguem: em que verso há um pronome relativo? Que palavra ele substitui? Classifique os demais pronomes no texto. Para que serve o texto?

No LD6, há uma passagem que ilustra a quase “proibição” de outro sentido (ou outros sentidos) senão os desejáveis e explícitos. Inicialmente aparece o poema: “Não há vagas” de

Ferreira Gular. *O preço do feijão/ não cabe no poema. o preço/do arroz /não cabe no poema./Não cabem no poema o gás/ a luz o telefone/a sonegação/do leite/da carne/do açúcar/ do pão/ O funcionário público/ não cabe no poema/ com seu salário de fome sua vida fechada/em arquivos./como não cabe no poema /o operário/que esmerila seu dia de aço/e carvão/nas oficinas escuras/ -porque o poema, senhores,/está fechado:/“não há vagas”/só cabe no poema/o homem sem estômago/a mulher de nuvens/a fruta sem preço/O poema, senhores,/não fede/nem cheira.*

Em seguida, em um *box*, na cor amarela, aparece a interpretação desejável e “*dado*” do texto, da seguinte forma: “o texto mostra-nos o incômodo do poeta com a impossibilidade de lidar com a “*vida real*” em sua poesia. O eu lírico deixa claro que a poesia não está preparada para as coisas da vida, por estar isolada em um mundo de imagens idealizadas. Por isso, afirma: “*só cabe no poema/ o homem sem estômago (que não passa fome)/ a mulher de nuvens (irreal, etérea, sem problemas)/ a fruta sem preço (acessível a todos, como qualquer objeto de sonho), e conclui, representando a impotência da poesia diante da realidade injusta: “o poema, senhores/não fede/ nem cheira” (LD6: 148).*

Nesse caso, o que resta ao aluno? Ler e repetir o dito. Permanecer nesse nível é afirmar que o texto apresenta somente informações objetivas. O autor assume a posição de soberano, de “deus” determinando “todos” os sentidos inerentes ao texto. Conforme Orlandi (2003b: 31), “enquanto ele for aluno *alguém* resolve por ele, ele ainda não sabe o que *verdadeiramente* lhe interessa, etc. Isso é a inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas [...]”. Pois é na paráfrase que se mantém o discurso pedagógico. Para não pensar diferente, não cometer uma transgressão, os sentidos já estão lá. O livro do professor é o grande ícone da limitação e da passividade diante das questões porque as respostas estão registradas, não admitindo interferência nem posicionamentos diferentes.

Somente as respostas oferecidas pelo livro serão, posteriormente, consideradas certas nas atividades e nas provas. Esse mito de uma única verdade é herdado, indubitavelmente, de nossa “teocultura”. Coracini (1999:11-12) afirma que “... uma educação castradora – apenas a um é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e para outros-, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis...”. A prática pedagógica nesse sentido é um freio e um bloqueio na autonomia do aluno. A escola ainda mantém atitudes conservadoras, utilizando metodologias do período jesuítico com “castigo” para aqueles que não seguem o modelo apresentado pelo livro didático e pelo professor.

Os assuntos abordados, na maioria das vezes, são fechados e não há margens para contestações, ambigüidades, equívocos. Pelo menos é assim que eles se manifestam. Os conceitos simplesmente surgem. Nos estudos dos verbos, em um dos livros, o conceito é: “*verbo é a palavra que se flexiona em número, pessoa, modo, tempo e voz. Pode indicar ação (correr, pular), estado ou mudança de estado (ser, ficar), fenômeno natural (chover, anoitecer), ocorrência (acontecer, suceder), desejo (querer, aspirar) e outros processos*” (LD7: 197). Não se trata, portanto, de tantas e tantas ambigüidades presentes nessa definição.

Há, em certos momentos, imprecisões e impropriedades em determinados conceitos, definições e exemplos. No LD8, quando se fala do Arcadismo em Portugal, o texto é falho em referências, tornando-se incompreensível. “*Surgiram, então, as primeiras arcádias, que procuravam a pureza e a simplicidade das formas clássicas*” (LD8: 382). Nesse caso, por exemplo, não há nenhuma menção no texto do que sejam arcádias. Constata-se ênfase maior em questões gramaticais e as propostas de leitura reforçam a repetição sem questionar as definições. O que está escrito no livro torna-se verdade absoluta, tornando-se uma ferramenta limitadora e uniformizadora da aprendizagem. O estímulo à criatividade é abolido e a obediência valorizada.

No LD9, na página 780, os alunos são orientados a montar um dicionário. No enunciado há a afirmação de que a vida escolar fica mais fácil com um dicionário: *“Inventando um dicionário” você já pensou em como seria mais fácil se existisse um “dicionário técnico de estudantes do ensino médio”?* *A sua vida escolar ficaria mais fácil, não? Já que não existe, por que não inventar um? 1)Reúna-se com os colegas de classe. 2) Seleccionem, entre as palavras dos glossários individuais, as mais específicas e necessárias à vida escolar de vocês. Debatam e redijam as definições dos verbetes de modo que elas se tornem precisas” (LD 9: 778).* Essas orientações levam os alunos a trabalhar com a língua transparente. E essa transparência é sempre impossível no real da língua. Na vida cotidiana raramente recorreremos ao dicionário, porque as palavras são estruturadas na língua e não é um sistema “monolíngue” e fechado. Mas, nos livros didáticos os sentidos são “engaiolados”, fechados. É necessário que os sentidos sejam sempre negociados entre leitor, texto e autor e é necessário levar em conta também as condições de produção. Desse modo, dirá Pêcheux (1988), as palavras não têm sentido próprio, literal, mas já são dotadas de sentido. Claudine Haroche (1992: 26) corrobora que “para que o sujeito-de-direito possa responder por si, por seus atos, por seu comportamento, é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável...”. Nesse aspecto, o trabalho da escola e dos materiais didáticos de alienação é desejável.

Como temos visto, o poder do discurso religioso se tem revelado na história da humanidade como gerador de efeitos, fazendo que os sentidos religiosos se sobreponham muitas vezes a outros discursos ou se valham de outros discursos para reforçar o próprio discurso religioso. Sua dimensão ideológica é tão forte que o sujeito se vê como que impedido de optar publicamente por outro comportamento sem que se sinta culpado ou infiel perante os membros da comunidade sócio-cultural-religiosa a que pertence. Enfim, o discurso religioso se revela no pedagógico quando este também produz sentidos absolutos, de verdade, de

submissão, como discurso de certeza, apagando aquilo que é constitutivo da língua: a ambigüidade, o equívoco, os erros, as incompletudes. Amém!

4.3.DETERMINAÇÃO DO DISCURSO CIENTÍFICO

Como vimos anteriormente, a religião tem papel preponderante em todas as esferas sociais: política, educação, cultura, etc. É tão forte a influência da religião, que até hoje nosso discurso pedagógico é fortemente atravessado por ele. Mas, seu atravessamento não se restringe apenas ao pedagógico, está presente também no discurso científico, e por essa via, volta-se mais uma vez para o pedagógico.

A partir do século XIX, a ciência passa a ocupar esse espaço nas discussões com mais fôlego, posicionando-se assim como discurso de competência e de verdade. O discurso científico traz marcas “religião–ciência”. E esse atravessamento se constitui no foco que estamos privilegiando, do discurso pedagógico, do científico e do discurso religioso.

Nesse primeiro momento, estamos falando de ciência em sentido *lato*. Ciência e a relação com a verdade, da mesma forma que vimos essa relação com o Discurso Religioso. Estão aí produzidos sentidos como verdade, neutralidade, objetividade que observaremos do ponto de vista discursivo.

Hoje, sabemos que para legitimar qualquer “novo conhecimento”, é condição *sine qua non* o cunho científico autenticado por centros de pesquisas, laboratórios, universidades, etc. A ciência funciona hoje como paradigma de verdade. Tanto é que quando queremos usar uma proposição com o intuito de dizer que o que estamos falando é verdade, dizemos: “provado cientificamente”. Aceitamos a premissa de que quanto mais “objetivo” mais confiável se torna o discurso. Pêcheux (1988), porém, afirma que “não há discurso da ciência (nem

mesmo, a rigor, discurso de uma ciência) porque todo discurso é discurso de um sujeito, entendido que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito⁹, de modo que todo discurso científico está ligado a alguma ideologia. O que de fato existe, na concepção de Pêcheux (1988:198), “é um discurso do sujeito da ciência, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, “presente por sua ausência”, exatamente como Deus está sobre a terra no discurso religioso”.

Isso nos possibilita dizer que o processo de produção do saber em uma certa área do conhecimento está ligado a nomes e a instituições, mascarando a suposta “neutralidade científica”, porque não há formulações sem materialidade. Os indivíduos se constituem sujeitos de práticas sociais e os sentidos enunciados por eles estão, sempre, sócio-historicamente determinados. A neutralidade, na prática discursiva, é uma ilusão. Toda e qualquer atividade do sujeito é perpassada pela ideologia, pois todo conhecimento para se constituir precisa de no mínimo um gesto de interpretação, que é o gesto de um sujeito em uma certa posição social e histórica. A ideologia é a possibilidade de existência do sujeito, logo, do discurso. Quanto mais se nega a presença ideológica no discurso científico mais ela se afirma.

Conforme postula Michel Pêcheux (1988), o sentido das palavras, proposições não existe por si mesmo, sendo na verdade determinado pelas posições ideológicas que estão materializadas no discurso. “(...) não é o homem que produz os conhecimentos científicos, são os homens, em sociedade e na história, isto é a atividade humana social e histórica” (PÊCHEUX, 1988: 190). O processo de produção do conhecimento acontece por sujeitos. Com isso, afirmamos que é impossível encontrar um discurso científico puro, neutro, sem ideologia. É com esse olhar que se nota a materialidade discursiva entre o pedagógico e o científico.

⁹ A expressão forma-sujeito, para Pêcheux (1988), é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais.

O discurso “por autoridade” é uma das marcas, no período atual, do discurso científico. Esse recorte temporal é importante quando se afirma que hoje o científico é autoridade, porque durante muito tempo ele foi refutado pela igreja; foi silenciado. O discurso científico era considerado como uma voz satânica que tinha a intenção de desviar os fiéis e promover discórdia. No entanto, ele passará a ocupar, enquanto discurso de conhecimento e saber, o lugar anteriormente reservado ao religioso, ou seja, o lugar da formulação da verdade, legitimado nas instituições educacionais.

Já que abordamos a questão de instituição como legitimadora do discurso científico, é possível afirmar que nos livros didáticos os quais estamos analisando há discurso de uma ciência? Ou temos apenas discurso de divulgação de ciência? Evidentemente que essa ciência a qual se refere diz respeito à linguagem, já que os livros são de língua portuguesa.

Discorrendo sobre os assuntos abordados nos livros didáticos, nota-se que não há um discurso científico porque, como se sabe, o discurso da ciência permanece na ciência. Em outras palavras, o discurso científico é para aqueles sujeitos que se inscrevem no discurso científico.

Verificam-se, nos livros didáticos, marcas da presença do sujeito da ciência, como postula Pêcheux (1988). Há ecos das vozes dos sujeitos que estão inscritos na ciência, materializados por nomes, datas, dados etc. Por isso, em vez de falar que há um discurso científico diremos que há “fragmentos do discurso da ciência”. Essas vozes são representadas por autoridades no campo da ciência como: Marcos Bagno, Sírio Possenti, John Lyons, Flávio Lobo. Nas abordagens sobre a linguagem, feitas por esses estudiosos, nega-se a visão cartesiana de língua, a noção do “certo” e do “errado” e afirma-se que a língua é complexa, dinâmica.

No LD3, página 138, há um trecho da obra *Língua(gem) e lingüística: uma introdução*, de John Lyons. O fragmento é intitulado de “Não há línguas primitivas” e

abrange uma página e meia. O texto inicia-se da seguinte maneira: *é bastante comum ouvir leigos falarem sobre línguas primitivas, repetindo até o mito já desacreditado de que há certos povos cujas línguas consistem apenas de umas poucas palavras complementadas por gestos. A verdade é que todas as línguas até hoje estudadas, não importa o quanto primitivas as sociedades que as utilizavam nos possam parecer sob outros aspectos, provaram ser, quando investigadas, um sistema de comunicação complexo e altamente desenvolvido. (...) Desde o século XIX, quase todos os lingüistas, à exceção de muito poucos, abandonaram a questão da origem das línguas por estar para sempre fora do escopo de uma investigação científica.*

Ainda no que diz respeito à linguagem, Sírio Possenti procura desenvolver uma atitude crítica e reflexiva diante dos preconceitos lingüísticos. Trecho 2: (LD3: 173) *Não existem línguas uniformes, de Sírio Possenti. (...) Um dos tipos de fatores que produzem diferenças na fala de pessoas são externos à língua. Os principais são os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão, etc. Ou seja: as pessoas que moram em lugares diferentes acabam caracterizando-se por falar de algum modo de maneira diferente em relação a outro grupo. (...) alguns sonham com uma língua uniforme. Só pode ser por mania repressiva ou medo da variedade, que é uma das melhores coisas que a humanidade inventou. E a variedade lingüística está entre variedades as mais funcionais que existem. Podemos pensar na variação como fonte de recursos alternativos: quanto mais numerosos forem mais expressiva pode ser a linguagem humana.*

Essa discussão proposta pelo autor, sem dúvida, se desenvolvida em aula, de forma reflexiva, propiciará uma mudança no conceito de língua para os alunos. Mesmo que raros, esses fragmentos do discurso da ciência fazem com que a visão “demoníaca” que se tem da língua seja inibida e desmascarada. Digo isso porque em nossa sociedade em que o legado religioso faz-se presente, errar é quase sinônimo de pecar. Trecho 3 (LD1: 11), *Ora, tais*

gramáticas estão para a Lingüística mais ou menos como Galileu está para a Física Moderna, isso se considerarmos de maneira otimista e generosa apenas os tópicos nos quais discutem a organização interna da língua e sua eventual relação com o mundo, que é o caso da herança filosófica das gramáticas. Quanto ao mais, a atitude é meramente normativa, pré-baconiana nos melhores casos, e manual de etiqueta – ruim- nos piores. O melhor testemunho desse atraso é o sucesso de pseudo professores nos meios de comunicação, que nada mais fazem do que repetir materiais do nível de apostilas dos cursinhos, com listas de “problemas” de uso do português falado julgado à luz da língua escrita. Faça o leitor a suposição de que os programas e as colunas sobre música, teatro e economia sejam do mesmo calibre, e o atraso saltará aos olhos ainda mais claramente. Sírio Possenti. No mesmo livro, em seguida há a recomendação do livro “Preconceito Lingüístico”, de Marcos Bagno. Nas duas páginas seguintes são feitas várias propostas de reflexão sobre a língua. Há ainda um texto de Flávio Lobo, linguísta e escritor, intitulado “Erro de português não existe”. Assim, escreve o autor: “O brasileiro sabe o seu português, o português do Brasil, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro”. nesse trecho de seu livro Preconceito lingüístico – o que é, como se faz, Marcos Bagno ataca a crença segundo a qual “brasileiro não sabe português e só em Portugal se fala bem português”. Esse “mito” seria um dos pilares do que ele chama de “mitologia do preconceito lingüístico” – um conjunto de crenças equivocadas, responsável pela má qualidade e ineficiência do ensino do português nas escolas e pela dificuldade que muitos brasileiros têm no trato com a língua materna. Para Bagno, o “erro de português”, que amedronta e humilha tanta gente, simplesmente não existe. Haveria, na verdade, diferentes variedades do português. Cada uma delas perfeitamente válida em seu contexto. Todas merecedoras de respeito. Como afirma Orlandi (2003b: 151), “tomar a palavra é um ato social com todas suas implicações”.

Através dos ecos dos discursos desses sujeitos da ciência, poderá desenvolver-se uma necessária atitude crítica diante dos pesados preconceitos lingüísticos que se cruzam nas relações sociais.

O LD6 (154) também apresenta esse tipo de fragmento do discurso da ciência. O livro, mesmo que de forma resumida, discute os vários tipos de preconceito e de exclusão social pela linguagem. O livro traz para discussão um texto de autoria de Marcos Bagno, intitulado “*Preconceito Lingüístico? Tô fora!*” Trecho 4 (...) “*As pessoas sem instrução falam tudo errado*”. *O preconceito lingüístico se baseia na crença de que “só existe uma única Língua Portuguesa digna deste nome” e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é Português*”. Nessa acepção de Bagno, a proposta é refletir sobre os sentidos que se sustentam com pretensa universalidade de um saber instituído, uma verdade unívoca para buscar num espaço discursivo os pontos possíveis de deriva, a mobilização de sentidos na memória lingüística. É assim que os sentidos se atualizam, significam (ORLANDI, 2004).

Não se trata do que se diz, mas de onde se diz (de que discurso). Repetir os fragmentos que aparecem nos livros didáticos não vai legitimar o conhecimento. O discurso presente nesse espaço é transfigurado em didático.

Aos sujeitos que se inscrevem no discurso da ciência é concedido um *status* intelectual, científico que legitima seus discursos em verdades. Não é qualquer um que está autorizado a falar. De acordo com Pêcheux (1988), é a formação discursiva que determina o que o sujeito pode ou não dizer, a qual corresponde um domínio de saber que regula o que pode ou não ser dito.

Com a voz “legitimada” o sujeito passa a ter seu discurso “inquestionável”, assumindo uma posição sujeito-Deus. Aceitar ou não passa a ser uma questão de fé. Esse dogmatismo é herdado da explicação de muitos fenômenos pela Igreja. A visão cega de aceitação das “verdades” contidas nos livros bíblicos e em livros de grandes figuras humanas divinizadas impediu qualquer pensamento diferente. Pensar diferente da Igreja era cometer um crime.

Hoje, a ciência se manifesta de forma onipotente e onisciente. A ciência é a grande instituição legitimadora e arrebatadora de milhares de seguidores.

E o objetivo da ciência, de acordo com Coracini (1991), é descobrir uma ordem invisível que transforma os fatos de *enigma em conhecimento*. Fundamentando-se na argumentatividade e nas convenções partilhadas pela comunidade científica, vai solidificando seu discurso que tende a se tornar regra, mesmo que muitas verdades, antes tidas como absolutas, sejam substituídas por novas e revolucionárias verdades. A esse respeito, temos inúmeros exemplos: os conhecimentos da Física Quântica estão deslocando os saberes anteriormente postulados pela Física Tradicional. Na escola antiga não se tinham brechas para discutir as variações lingüísticas, o que imperava era a gramática normativa. Hoje, a lingüística passa a ganhar vez e voz, mesmo que tímida.

Os exercícios propostos nos LDS, a partir dos fragmentos de ciência, ilustram a paráfrase e a não legitimidade do dizer do aluno. Tornam-se reducionistas, porque é esse o modo de funcionamento do pedagógico e conseqüentemente do material didático. A ciência vira artefato.

Outro ponto a ser considerado é o de que para disseminar a ciência é necessário muito mais do que conceitos pré-definidos; é preciso uma tal posição que seja capaz de informar sem deformar. O fato de as ciências pertencerem a um mundo fechado, com linguagem própria, exige uma espécie de “tradução”, pelo menos é esse o termo utilizado vulgarmente.

Mas na escola essa questão parece irrelevante, já que os assuntos são apresentados como dados, prontos. As vozes que legitimaram tal conhecimento são apagadas e todos os conceitos apresentados estabelecem-se como sendo do próprio autor do livro didático. A forma de divulgação de ciência no discurso pedagógico é, portanto, diferente dessa.

No LD6, na página 152, por exemplo, discute-se “os signos lingüísticos”. *“Os signos lingüísticos são os elementos de significação nos quais se baseiam as línguas. Possuem uma dupla face: 1) a face do significante (o suporte para uma idéia; por exemplo, a seqüência de sons que se combinam nas palavras) e 2) a face do significado (a própria idéia ou conteúdo intelectual)”*. Como se percebe, não é feita nenhuma menção à teoria de Saussure. Apenas se repete um discurso instituído que se incorporou em outro momento e por outro sujeito. “Esses enunciados trazem em si uma memória” (ORLANDI, 2003 a). O sujeito autor do livro didático se veste com uma outra “roupagem”, outro pré-construído, para dizer o já dito em outro discurso.

Conforme exemplos extraídos do LD5, página 252: *“Existem palavras que exprimem circunstâncias. São os advérbios. Já as palavras que ligam um termo a seu complemento chamam-se preposições; as que ligam orações ou palavras semelhantes são as conjunções. As interjeições expressam emoções. Vejamos essas classes de palavras invariáveis. ADVÉRBO: é a palavra que modifica um verbo, um outro advérbio, um adjetivo e, às vezes, um substantivo, expressando a circunstância em que determinado fato ocorre. PREPOSIÇÃO: é a palavra invariável que liga dois termos, de forma que o sentido do primeiro é completado pelo segundo. CONJUNÇÃO: é a palavra que liga orações ou palavras de função semelhante numa mesma oração. INTERJEIÇÃO: é a palavra que exprime emoções, sensações, estados de espírito ou apelos”*.

Como se pode depreender, o texto tem caráter metalingüístico, ou seja, capacidade de se auto-explicar. São utilizados vários recursos: metáforas, exemplificações, comparações,

recursos visuais, elementos didatizantes para despertar o interesse no interlocutor. Para Orlandi (2003 a), os sentidos se dão no discurso, não nas palavras: eles não estão colados a elas, já que são histórico-ideologicamente constituídos. A cada assunto ou tópico gramatical proposto é empregada a metalinguagem para possibilitar o entendimento e a compreensão dos fenômenos lingüísticos. Exemplo do LD7: Fonologia e Fonema. *A palavra fonologia é formada pelos elementos gregos fono (“som, voz”) e log, logia (“estudo, conhecimento”). Significa literalmente o “estudo dos sons”. Já sabemos, porém, que os sons que essa parte da gramática estuda são os fonemas (veja aí novamente o radical grego fono, agora ao lado do elemento –ema, “unidade distinta”). Para compreender claramente o que é um fonema, compare as palavras: bala/gala. Ao ler em voz alta as duas palavras, você percebe que cada uma das letras destacadas representa um som diferente. Percebe também que, em cada uma das palavras, a única diferença sonora é justamente a que é provocada por esses sons. Como as palavras têm significados diferentes e a única diferença que apresentam é a provocada por esses sons, somos levados a concluir que o contraste entre eles é o que produz a diferença de significado entre as duas palavras. Cada letra representa, no caso, um fonema, ou seja, uma unidade sonora capaz de estabelecer diferenças de significado. Em outras palavras, fonema são os sons característicos de uma determinada língua. Note que, com um número relativamente pequeno desses sons, cada língua é capaz de produzir milhares de palavras e infinitas frases (LD7: 34).* Em seguida, é apresentada a classificação dos fonemas da língua portuguesa e exercícios gramaticais em relação ao assunto abordado.

Pfeiffer (2001) considera que o modo como a gramática foi pedagogizada em nossa história materializa o imaginário da língua como fixa e desde sempre colada à metalinguagem. Nega-se, com isso, a metalinguagem enquanto efeito de interpretação da língua.

A metalinguagem é constitutiva da linguagem. Compartilhamos, ainda, o conceito de metalinguagem com Wanderley Geraldi (1997). O movimento entre o “novo” e o “velho” ou as formas de estabilização e de deslocamentos de sentidos apontados por esse autor é fundamental para a compreensão do DDC sobre o ensino de Português, especificamente no seu propósito de novidade e de deslocamentos:

A ação sobre a linguagem, enquanto trabalho individual na produção de discursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, opera entre o estabilizado historicamente e o novo deste discurso. Na linha da história dos usos de recursos específicos, a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subsequentes. Neste sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas relativas da língua. [...] a ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (note-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso (GERALDI, 1997, P.42-43).

O LD9 (página 140), para falar de regência nominal e verbal, o faz da seguinte forma:

o sentido dicionarizado da palavra reger, da qual deriva a palavra regência, indica “comandar”, “mandar”, “governar”, “subordinar”. Em menina bonita, por exemplo, o substantivo menina subordina o adjetivo bonita. Segundo o gramático Celso Luft, podemos dizer que há palavras regentes e palavras regidas. Artigos, pronomes e adjetivos, numerais são regidos pelos substantivos. Esses comandam as formas dos primeiros pelo processo de concordância nominal.

Nesse sentido, Zamboni (2001) propõe discutir os sentidos e implicações de se caracterizar determinadas práticas discursivas, particularmente no campo dos discursos da ciência, como uma vulgarização ou reformulação de um discurso-fonte. Fazendo um contraponto aos estudos de Authier Revuz (1998), a autora entende as atividades discursivas de tradução, resumo, as práticas pedagógicas de adaptar um determinado conteúdo para um

determinado auditório como resultado de uma atividade discursiva que teve um outro lugar de produção, logo os sentidos também serão outros.

O discurso pedagógico parece portar-se como vulgarização ou transposição didática de um conhecimento dito científico. Ele é, também, um discurso que didatiza determinadas noções, sem referências históricas. E essa minimização do conhecimento é uma ilusão de “saber”.

Os livros didáticos trazem conhecimentos intermediários a serem ensinados de acordo com as instruções oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais e Propostas Curriculares, e é em função da predeterminação desses materiais que o mercado editorial estrutura e interpreta os conteúdos para serem acessíveis (leia-se atrativos a alunos e a professores).

A elaboração de um livro didático implica vários passos de transformação de um determinado conteúdo a ser ensinado. É um processo de transposição de um lugar para outro: da ciência para o que se denomina parâmetros e desses para a vulgarização na forma de material didático. Toda essa questão se materializa na maneira de definição, no grau de formulação de perguntas, seleção de exercícios, escolha de textos.

Às vezes, há um abismo entre o conhecimento científico e o conhecimento ensinado. Essa distância faz com que os discursos não se atualizem entre si. Esse fato podemos observar através dos estudos da língua. A gramática tradicional se manteve na escola durante muito tempo como sendo a única possibilidade de estudo da linguagem, enquanto que, no campo científico várias discussões vinham à tona em relação à língua, desde modelos estruturalistas à lingüística textual e à Análise do Discurso.

A questão da divulgação da ciência nos mostra que o conhecimento não escolar, ao se transformar em conhecimento escolar, configura-se conforme sua finalidade de acordo com o nível de ensino (Fundamental, Médio, Superior). Nesse caso, corre-se o risco de dar uma

visão rígida de noções e refutar processos mais complexos no que diz respeito ao conhecimento.

Na interação do discurso científico com o não- científico, notamos deslocamentos em duas instâncias basilares: tempo e espaço. O discurso científico sempre precede o discurso de divulgação de ciência. Isso, também, dá-se em relação ao espaço. O discurso científico tem posição superior ao de vulgarização.

O próprio termo vulgarização transporta a idéia de que o conhecimento está aquém de seu contexto original; está descontextualizado. O discurso de divulgação assume um outro contexto, logo outro sentido e outro valor. Nessa migração é inevitável a degradação do novo discurso.

Mas, a escola, além disso, é uma instituição que transmite conhecimento de forma dirigida. O processo de ensino/aprendizagem é artificial, pois os alunos não aprendem naturalmente, mas por um propósito que começa e permanece na escola.

Conforme Authier-Revuz (1998: 123-124):

É na relação complexa da divulgação de ciência com as formas institucionais de ensino que essa forma específica toma seu valor: relação em que jogam 1) a questão da legitimidade da D.C. como instância pedagógica; 2) seu papel compensador – rival que lhe revela, por seus meios, o desafio – de falta da instituição; e 3) sua ambição explicitamente limitada da aproximação, aquém de um objetivo de “verdadeira formação”.

Por isso, para a autora (*op cit*), o DDC se inscreve em um conjunto que compreende tradução, resumo, textos pedagógicos adaptados a certos níveis de ensino. Nesse caso, o discurso de divulgação é encarado sob a forma de reformulação. Já Zamboni (2001: 140), assim como Orlandi (2001c), defende “o discurso de divulgação científica como um trabalho de efetiva formulação de um novo discurso, trabalho exercido por um sujeito enunciador ativo, e não simplesmente assujeitado aos discursos prévios [...]”.

Para Orlandi (2001c: 27), “o discurso de divulgação científica pode ser visto – pelo modo como se apresenta na forma de circulação social de conhecimento – como uma certa

versão do texto científico. [...] nesta versão a metalinguagem cede lugar para a terminologia”.
Nessa passagem da metalinguagem para a terminologia, a escola se relaciona com o DDC como um artefato pedagógico. Do ponto de vista de Orlandi (2001c), a escola tem feito parte dessa caricatura pela supervalorização do processo de construção da ciência.

5 CONCLUSÃO

Ciente de que um trabalho nunca chega a um ponto final que marcaria sua completude, num gesto de incompletude retomamos nosso propósito de análise: compreender a relação de atravessamento do discurso religioso no pedagógico e no científico materializados nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

Os sentidos e os sujeitos do discurso não são entendidos como estáticos, mas como movimento e historicidade. E essa historicidade na perspectiva discursiva é definida pela produção de sentidos.

Na primeira parte do trabalho, desenvolvemos o quadro teórico que nos deu embasamento para procedermos nosso gesto interpretativo, a saber: discurso, formações discursivas, sujeito, ideologia, relação de poder-saber. Desenvolvemos também o confronto dos discursos numa relação de poder e verdade.

Em seguida, discutimos a história da Língua Portuguesa do ponto de vista discursivo. Como é próprio da Análise do Discurso, a língua não é considerada como algo dado, mas como acontecimento e tem sua origem ligada à representação política. Ela sempre está relacionada com a ideologia. Lembramos, também que a língua é lugar de poder, lugar do possível, da ambigüidade, do equívoco, do polissêmico, é lugar de luta entre os sujeitos. Um outro conceito basilar, na abordagem da língua, é o de heterogeneidade. Authier (1990)

estabelece o conceito de heterogeneidade enunciativa para descrever o fato de linguagem que consiste em que o dizer tem necessariamente em si a presença do Outro. É o caso do Português do Brasil e do de Portugal. Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com política de invasão, absorção e de anulação das diferenças. E a AD recusa o reconhecimento total da linguagem e de suas intenções. Não há como falar de um lugar neutro sem que haja interpretações.

Na seqüência, fizemos um percurso sobre a história da educação brasileira. Somente assim, pudemos discutir a materialidade de certos sentidos que constituem as diversas formações discursivas que estão na base do discurso pedagógico. Fizemos a assunção de que nossa educação é marcada pela presença do discurso autoritário. Esse autoritarismo é marcado pela presença do discurso religioso. As condições de existência de determinado sentido aparecem como universal e eterno, dando a impressão de único e verdadeiro. Em subcapítulo, trouxemos a forte marca do nacionalismo na década de 30, que apaga a língua do outro e coloca em evidência a língua nacional brasileira.

Ainda como parte da história de nossa educação, trouxemos à tona a política de implantação do livro didático. Nessa situação, ele (livro didático) aparece como solução, à medida que traz exercícios prontos. Com a intenção de atender os ditames legais, o governo lança em 2004 um programa inédito de distribuição de livros didáticos para todos os estudantes brasileiros do E.M. das escolas públicas. O programa, até então atendia estudantes do Ensino Fundamental. O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM.- foi visto como intencional. Intencional porque tem desejo de cumprir algo já legitimado através dos ditames legais, que afirmam que a educação é de acesso a todos e gratuita. Esse desejo está também relacionado ao querer resolver o problema de falta de condições financeiras da população para adquirir o livro. É um acontecimento político. O

sujeito da enunciação tem a intenção de educar, essa é a política do Estado. Mas há uma opacidade resultante das formações discursivas.

O movimento dos sentidos nos leva a compreender que o discurso pedagógico materializado nos livros didáticos, bem como o discurso científico representado por “discursos de sujeitos da ciência” e por discurso de divulgação são fortemente marcados e ancorados pelo discurso religioso. A imposição de uma verdade universal, a não permissão de deslizes, a inquestionabilidade, o poder apresentado de forma irreversível são marcas que fazem com que os discursos religioso, pedagógico e científico se tornem autoritários e é situação *sine qua non* a voz de um sujeito legitimado para interpretá-los.

A escola é a instituição legitimadora do discurso pedagógico (DP) porque nela se faz presente o triângulo professor/ensino/aluno. É nesse espaço que ele circula e se revela. É um discurso de dominação, de poder, autoritário, permitindo que o processo de comunicação “eu-tu-eu” desapareça. O “eu”, muitas vezes assumido pelo professor, é voz de autoridade e de conhecimento do que ocorre sobre o assunto e é ele que irá impor as verdades num ritual idiossincrático.

Nas relações fora do espaço-escola quem não sabe pergunta para quem sabe, já no pedagógico essa relação se dá de forma avessa: quem sabe pergunta para quem não sabe. Essa “máscara” é para reforçar a questão de poder que está centrada e fechada no “eu”, enquanto que o “outro”, aparece como ignorante e deve aceitar tudo o que outro diz, como verdades incontestáveis.

O que caracteriza o DP é o fato de estar vinculado à escola, isto é em uma instituição que garante sua origem e sua tendência. E ele se materializa nos livros didáticos analisados pela estrutura e pela forma a partir dos dizeres metalingüísticos; dos exercícios de compreensão/interpretação; das leituras dirigidas e com finalidade em si mesmas; dos exercícios gramaticais; das atividades de preencher lacunas; dos exercícios de múltipla

escolha; das propostas de redação que se limitam, na maioria das vezes, em escrever para o professor.

Nesse gesto interpretativo do funcionamento do discurso pedagógico, nos ancoramos nas determinações históricas e ideológicas. Funcionamento discursivo é “(...) a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (Orlandi, 2003b: 125). É interessante destacar que:

[...] sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção (ORLANDI, 2001: 26).

Por essa razão retomamos o Discurso Religioso e o Discurso Científico, considerando esses como lugares em que a discursividade pedagógica se funda (fundamenta-se). Porém, essa relação de determinação não aparece de forma direta e explícita.

O discurso pedagógico apresenta um “mascaramento” da ciência, conforme Orlandi (2003b), visto que o professor se posiciona como uma autoridade na sala de aula dentro da hierarquia escolar. O “professor cientista” é aquele que toma o discurso do cientista e diz ser seu, diz porque apaga a outra voz. Ele se torna, pelo menos é o que parece, o possuidor do conhecimento. Esse posicionamento assumido pelo professor é perpassado nos livros didáticos que também apagam as vozes que constituíram determinados conhecimentos. Todos os conceitos apresentados são “impostos” como se fossem do próprio autor do livro didático, assumidos pelo professor.

Para Orlandi (2003b:19), “a transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do discurso pedagógico. (...) e sua característica está em que ele se pretende científico”. De acordo com a autora, através da metalinguagem o que se pretende é construir saber se opondo ao senso-comum. O conhecimento, nesse caso, é posto de forma fragmentada e essa fragmentação é estanque. A noção de unidade se dá somente no espaço

institucional. É a escola que faz com que esses recortes funcionem como unidade. Essa questão é manifestada de forma velada nos manuais didáticos analisados. Dos nove livros, quatro apresentam uma nítida divisão entre literatura, gramática e produção de textos. Essas três partes do conhecimento são vistas como independentes e sem qualquer relação de uma com a outra.

Ao sistematizar a organização do saber, a escola gera um novo conhecimento, diferente dos resultados da ciência quanto ao conteúdo e cuja redução fica visível na interpretação dos seus sentidos. Conhecer determinados conceitos torna-se uma exigência para fazer as atividades propostas. Todos os livros didáticos, depois da exposição de determinado assunto, trazem uma série de exercícios que se resumem em repetir o dito tanto nos textos, como nos estudos gramaticais. Criam-se situações para que o aluno repita a resposta correta aprendida, executando algo, escrevendo, demonstrando o que aprendeu. Muitos textos apresentados nos livros servem apenas como pretexto para exercícios meramente gramaticais. Em muitas situações, “partir do texto” significa extrair dele frases, exercitar a metalinguagem. Exemplo: *(LD5, página 257) retire dos quadrinhos a seguir as preposições e contrações e escreva seu sentido, se possível. Identifique o termo regido e o termo regente. Página 306 - leia a tira e identifique as funções morfológicas e sintáticas da palavra que. LD5, na página 314, uma outra ocorrência: Leia os quadrinhos. Explique por que a palavra meio apresenta flexão, no último quadrinho. Página 315 – leia a tira: a) por que se flexionou a palavra proibido, na placa? b) como ficaria a frase da placa se fosse construída sem o artigo? Há implicitamente uma voz de autoridade que “guia”, que “orienta” e não deixa espaço para que “se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo” (ORLANDI, 2003b: 32). A falha na concepção de língua e de texto evidenciada nos livros didáticos desconsidera o fato de que a compreensão não pode se restringir àquilo*

que está linearmente posto no texto. Compreender é uma negociação dialógica entre leitor/autor/texto.

Dentro dos limites impostos pelos livros didáticos, vemos uma forte determinação do discurso religioso. Para a igreja, a verdade é única e universal. Todos deverão praticar os mesmos atos, adorar o mesmo Deus, seguir as doutrinas impostas por ela. Qualquer tentativa de transgressão, de ruptura é um ato “pecaminoso”. Como afirma Claudine Haroche (1992: 61), o discurso religioso é “constituído pelo reconhecimento da teoria de uma inteligência única para toda espécie humana, isto é, de uma capacidade geral de conhecimento dos homens e pressupõe um Deus onisciente, todo-poderoso face à massa dos fiéis necessariamente mergulhados na ignorância”. Se alguém ousasse elevar a ciência em relação à fé era excluído por cometer heresia. Para a igreja o sujeito livre, pensante, contestador era uma ameaça constante. O dogma cristão exige uma obediência cega à fé divina, tirando qualquer forma de autonomia do sujeito.

Essa questão “dogmática” é expressa nos livros didáticos através dos exercícios de preencher lacunas e de questões objetivas. Em todos os livros esse tipo de atividade é bastante presente. As atividades são apresentadas logo após a explicação do assunto. Evidentemente que essa prática predominantemente pedagógica é para reforçar a utilidade do assunto estudado. As questões funcionam como réplica do conteúdo. O que interessa classificar uma oração em subordinada substantiva objetiva direta? Saber isso na escola representa deter uma “verdade”, um “conhecimento”, mas fora dela torna-se *non-sense*. O material didático, nos dizeres de Orlandi (2003b: 22), “como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar seqüências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular”.

Conseqüentemente, podemos pensar nas formações discursivas em que o discurso pedagógico está inscrito. De acordo com Orlandi (2003), os sentidos não existem em si, mas são determinados pelas posições ideológicas – o que pelo processo sócio-histórico determina o que pode e deve ser dito. Tudo o que falamos já está pré-determinado. Não podemos criar o dizer e nem o lugar de dizer. Apenas assumimos essas posições. Ainda nos dizeres de Orlandi (2003), temos as formações imaginárias: o professor assume a voz de um outro sujeito, o sujeito do saber, e dessa posição de transmissor tem todo domínio, é a voz legitimada, diz o que diz porque é reconhecido no espaço escolar. Já o aluno é aquele que nada sabe, é ignorante e por isso aceita tudo o que é dito, não tem como contradizer, é uma posição aquém, está no extremo, então, basta aceitar e incorporar o que o professor profere.

Orlandi (2003b) pontua, ainda, que o discurso pedagógico cria a noção de erro, sentimento de culpa. O professor que é quem ensina influencia o aluno. E o aparelho ideológico dessa relação professor/aluno/ensino é a escola. O livro didático contribui muito nesse autoritarismo, impondo questões obrigatórias que nós chamamos de questões objetivas. A maioria das questões presentes nos livros analisados são objetivas e de múltipla escolha, muitas são questões de vestibulares. Essas questões ausentam o aluno de refletir, de pensar, porque mesmo sem ler as alternativas, ele pode assinalar qualquer uma e afirmar ao professor que fez todas as atividades. Ao professor, cabe ditar a alternativa assinalada no “manual do professor”.

As mediações nesse jogo ideológico, de acordo com Orlandi (2003b), se transformam em fins em si mesmas. Para a autora (2003b), o ensino no discurso pedagógico aparece como inculcar, vai além de informar, explicar. Não podemos nos esquecer que a posição que o professor assume na sala de aula é de autoridade, dono do saber, é ele que julga o certo e o errado. O aluno deve procurar sempre repeti-lo, somente assim conseguirá chegar à resposta exigida pelo professor. Rupturas e contradições não são bem-vindas neste espaço autoritário.

Lembremos, a escola é o lugar do já-dito, está arraigada ao processo parafrástico e não o contrário, à criação, prevalecendo sempre no pedagógico a circulação do “poder-saber”.

Foucault, em sua obra “Microfísica do Poder” (1979), focaliza a ideologia a partir dos efeitos de verdade que são produzidos no interior do discurso, que não são em si, nem verdadeiros, nem falsos, e que permitem considerar a ideologia em seu funcionamento, no jogo discursivo em que se travam pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber. Todo discurso é visto funcionando como regimes de verdade. Para o autor, a verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e apóiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Essa indução e reprodução é inerente ao pedagógico.

Não podemos negligenciar que o livro didático dentro da sala de aula é símbolo de poder e verdade. Porque é nele que está inscrita a prática pedagógica e o saber escolar. Cada discurso tem seu regime de verdade. Há, conforme Foucault (1979), o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. O autor estabelece uma relação entre poder e saber, na qual entende o saber como materialidade, como prática. O poder é entendido, por Foucault (1979: 142), como um caráter relacional, no sentido em que é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula através de forças a ele relacionadas: “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (...). Não é possível que o poder não se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”.

Desse modo, compreendemos a interpelação do sujeito como uma relação de poder: um poder disciplinador que se faz presente em todas as relações da sociedade estruturadas hierarquicamente. É interessante assinalar que o sujeito, além de não escapar da sujeição pela ordem do simbólico e pela interpelação ideológica, também não está livre da sujeição pelo poder.

Dessa perspectiva, lembrando Orlandi (2003 a), o sentido não está dado *a priori*, mas é produzido dentro de determinadas condições de produção, levando em conta tanto contextos imediatos como condições históricas - o que significa dizer as posições ideológicas com as quais o discurso pedagógico, de nosso trabalho, se identifica, quanto à relação com outros discursos, em especial, com o religioso e o científico.

Por isso, a noção de discurso é heterogênea porque sempre comporta constitutivamente outros discursos. O discurso pedagógico traz marcas singulares de outros discursos. O interdiscurso nos faz remeter o discurso pedagógico, neste trabalho, “(...) a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2003a: 32).

Paulo Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Conseqüentemente, os sentidos são limitados e cerceados. Na maioria das situações identificadas nas obras analisadas, os textos apresentam orientações interpretativas. Muitos textos portam-se como se fossem autênticos. A presença desses textos, sem dúvida, é uma exigência dos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares, Proposta Curricular – mas no livro didático, muitos deles perdem a autenticidade porque o objetivo passa a ser o de reconhecer elementos gramaticais e de limitar a leitura. Fora do livro didático, os textos cumprem sua função, mas ali eles se tornam textos para pretextos. Há nos materiais uma pluralidade de tiras humorísticas, charges, notícias, etc. só que esses textos de diferentes gêneros perdem sua legitimidade enquanto tal porque uma charge, por exemplo, só é

reconhecida dentro de um contexto, fora ela se torna um agrupamento de palavras e imagens sem sentido. Não faz sentido recortar uma charge de um determinado jornal e colar em um outro espaço. O efeito não será o mesmo. O que temos em abundância nos livros não são textos autênticos, mas pseudotextos. Isso me parece um erro grave, à medida que o estudante, mesmo tendo contato com uma gama de gêneros, eles se tornam incompreensíveis pela forma descontextualizadas em que são apresentados.

O discurso pedagógico é institucional e tem como função transmitir e legitimar a verdade. Por sua natureza discursiva é político-ideológico, ou seja, anuncia uma “verdade” que tem a intenção de estabelecer. Para tanto, é persuasivo, autoritário e competente. Segundo Chauí (1982), pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro e autorizado, porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. Mas em nossa memória discursiva, o DP nos leva à fé e o livro didático nos traz à mente a Bíblia.

No que se refere à relação do discurso pedagógico e do discurso científico, nos nove livros didáticos analisados pôde-se perceber que não há discurso científico, propriamente. Há algumas limitadas aparições de vozes de sujeitos que se inscrevem no discurso de ciência. Conforme afirmamos, o livro didático não é lugar do “fazer ciência”. O máximo que podemos afirmar é que o discurso que esses materiais trazem é um discurso de divulgação de ciência. Chamamos divulgação de ciência porque ele está inscrito em uma instituição que atua como “transportadora de discurso”. Pega aquilo que foi “constituído” pela ciência, como fonologia, morfologia, semântica, sintaxe e transforma em objeto de ensino. E nessa nova relação não interessa saber os processos pelos quais passou determinado assunto. A história de construção que é própria da ciência é apagada. Todos os conceitos, definições, nomenclaturas parecem ser do próprio autor do livro didático. Os conhecimentos tornam-se a-históricos. Foi o autor do livro que fez a investigação epistemológica sobre fonologia? Morfologia? Semântica?

Sintaxe? Tudo isso é uma semelhança aos dogmas da igreja. No lugar do questionamento, resta-nos a mera reprodução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
2. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
3. AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
4. AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidades enunciativas** in Cadernos de Estudos Lingüísticos. N. 19. Campinas: Unicamp, 1990.
5. _____. **A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica**. In: Authier-Revuz, J. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp: 1998.
6. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
7. BENTES, F.; MUSSALIM, Anna Chistina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003
8. CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História da lingüística**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
9. _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2005
10. CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.
11. CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo – O discurso subjetivo da ciência**. Campinas: Pontes, 1991.

12. _____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1999.
13. FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2003
14. _____. **Vigiar e Punir.** São Paulo, 1975.
15. _____. **Microfísica do poder.** 12ed. Rio de Janeiro: Graal (ed. consultada: 1995), 1979.
16. FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade.* São Paulo, SEC/CENP, 1991.
17. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
18. FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
19. GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A Língua inatingível.** Campinas: Pontes, 2004.
20. GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e do ensino.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
21. GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
22. GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
23. GORE, J. M. **Foucault e educação: fascinantes desafios.** In: SILVA, T.T. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
24. GUIMARÃES, Eduardo. **Independência e morte.** In: ORLANDI, Eni (org.). *Discurso fundador; a formação do país e a construção da identidade nacional.* Campinas, SP: Pontes, 1993
25. HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer.** São Paulo: Hucitec, 1992.
26. HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005.
27. HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto á implantação de programas de governo: em foco o **Programa Nacional do Livro Didático.** *Educação & Sociedade.* Campinas, ano XXI, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.
28. HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: UNIBRADE. Centro de Cultura, 1985.

29. IMENES, Luiz Márcio P.; LELLIS, Marcelo. **Avaliação do livro didático: o caso da matemática.** Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 3, n.9, p.46-48, maio/jun. 1999.
30. LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em aberto. Brasília, ano 16, n.69, p.3-9, jan./mar. 1996
31. LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
32. _____. **A língua portuguesa no processo de institucionalização da lingüística.** In: ORLANDI, Eni P; GUIMARÃES, Eduardo. Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.
33. LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a passarinho.** 3 ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969 (consultada 1997).
34. LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica.** São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1979
35. OLIVEIRA, J.B.A e; GUIMARÃES, S.D.P; BOMÉRY, H.M.B. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
36. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
37. ORLANDI, E. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas. Ed. Pontes, 2003a.
38. _____. **Discurso e leitura.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
39. _____. **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.** (Org.) Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001 b.
40. _____. **Divulgação científica e efeito-leitor: uma política social urbana.** In: GUIMARÃES, Eduardo. Produção e circulação do conhecimento. Campinas: Pontes, 2001c.
41. _____. **O que é lingüística.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
42. _____. **O Estado, a gramática, a autoria.** In: Relatos. Publicação do Projeto “História das idéias lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 1997.

43. _____. **Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas.** IN: INDURSKY, Freda. Os múltiplos territórios da análise do discurso. Porto Alegre, RS: Saga Luzzatto, 1999.
44. _____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
45. _____. (Org.). **Palavra, fé e poder.** Campinas, SP: Pontes, 1987
46. _____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2004
47. _____. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004b.
48. _____. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Cortez, 1990
49. _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2003b.
50. PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso.** In: GADET, F; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. São Paulo: Unicamp, p.61-162 (ed. consultada: 1997), 1969.
51. _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas, SP: Pontes, 1990.
52. _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Unicamp, 1988.
53. PFEIFFER, Cláudia. **Escola e divulgação científica.** In: GUIMARÃES, Eduardo. Produção e circulação do conhecimento. Campinas: Pontes, 2001.
54. PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996
55. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, AÇB/Mercado das Letras, 1996
56. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 2.ed. Trad. Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1970 (Título Original, 1916).
57. SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 5 ed. Campinas: Ed.Autores Associados, 2004.
58. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Em Aberto. Brasília, ano 16, n.69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

59. SOARES, Magda. **Português na escola : história de uma disciplina curricular**. In: *Revista de Educação da AEC*, n.101, out/dez., 1996.
60. _____. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, v. 25, p. 211 – 218, dez. 2001.
61. WEEDWWOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
62. ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.