

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Sérgio Augusto Freire de Souza

**O MOVIMENTO DOS SENTIDOS SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO BRASIL: DISCURSO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO**

Campinas, SP
2005

Sérgio Augusto Freire de Souza

**O MOVIMENTO DOS SENTIDOS SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO BRASIL: DISCURSO, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi

Campinas, SP
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

So89m

Souza, Sérgio Augusto Freire de.

O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação / Sérgio Augusto Freire de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 2. Língua inglesa. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino - Legislação. 5. Análise do discurso. I. Orlandi, Eni de Lourdes Pulcinelli, 1942-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: The Moving notion of foreign language in Brazil: discourse, history and education.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language - Learning and teaching; English language; Portuguese language; Educational laws and legislation; Discourse analysis.

Área de concentração: Análise do Discurso.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi, Profa. Dra. Anna Christina Bentes, Profa. Dra. Tânia Conceição Clemente de Souza, Profa. Dra. Carolina Maria Rodriguez Zuccolillo e Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini.

Data da defesa: 19/12/2005. Aprovada com distinção e louvor.

Banca Examinadora

PROFA. DRA. ENI DE LOURDES P. ORLANDI (LABEURB/UNICAMP) - Orientadora

PROFA. DRA. CARMEN ZINK BOLOGNINI (UNICAMP)

PROFA. DRA. CAROLINA MARIA RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO (LABEURB/UNICAMP)

PROFA. DRA. ANNA CHRISTINA BENTES DA SILVA (UNICAMP)

PROFA. DRA. TANIA CONCEIÇÃO CLEMENTE DE SOUZA (UFJF)

Dedicatória

A meus pais, Jefferson e Helena, que desde muito cedo constituíram em mim o sentido da educação e do respeito à heterogeneidade do mundo. Esse trabalho é de vocês, mais do que meu.

A meus geniais irmãos, Paulo, Ana Paula, Mauro e Luciana, responsáveis pela construção de uma subjetividade fraterna, polissêmica e mutante, como o mundo.

A Bia, companheira de vida e de deslocamentos de sentidos naturalizados dentro da discursividade do afeto e da vida a dois. Seu amor incondicional me sustenta e sua compreensão pela ausência necessária me fez admirá-la e amá-la mais e mais e mais.

À criança no ventre da Bia, concebida num ano abençoado.

A meus alunos, por emprestarem suas vozes na sinfonia polifônica desse trabalho acadêmico.

Agradecimentos

A Eni Orlandi, orientadora, amiga e mestra, por sua orientação sempre na dose certa e pelo respeito a nossos espaços enunciativos diferentes na construção discursiva desse trabalho. Tenho profundo orgulho de ter sido orientado por ela.

À CAPES, pela bolsa de estudos que permitiu esse percurso.

Aos colegas do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade Federal do Amazonas, por terem assumido as disciplinas durante o tempo de ausência das salas de aulas e pela sincera torcida institucional e pessoal por esse trabalho.

A Solange Gallo, professora querida e amiga, que me apresentou o fascinante mundo da análise do discurso, um mundo sem volta, ainda no mestrado.

A Claudia Pfeiffer e Carolina Rodriguez, por terem aceitado participar da banca de qualificação e contribuído qualitativamente para a forma final das reflexões.

A Tânia de Souza, Carmen Zink e Anna Christina Bentes, por terem prontamente aceitado compor a banca de defesa da tese.

Aos meus professores durante o curso, Maria José Coracini, Maria Fausta P. Castro, Suzy Lagazzi, pelas inquietações e deslocamentos teóricos e subjetivos que surgiram durante e depois das aulas.

A Elisabeth Costa, que participou do início dessa caminhada, com apoio afetivo e logístico, sendo de fundamental ajuda na coleta de dados em Brasília.

Ao meu amigo Mateus Coimbra, pelas interlocuções fantásticas nos tempos de Campinas e por ter assumido o papel de procurador *ad hoc* junto à UNICAMP.

Aos meus amigos Luciana, Cosme, Edileuza, Larissa, Cristiane, Pedro, Claudinha, Sílvia, Rose, Eliana, Mari, Angélica e tantos outros inquietos que minimizaram a saudade da terra natal com suas companhias agradáveis nos papos do almoço, nos encontros, congressos, *happy hours*, nos bares e violões da cidade dos flamboyants.

Aos todos os alunos de Análise de Discurso do curso de Letras. As aulas na graduação foram determinantes para levantar as questões presentes na tese e construir caminhos que me ajudaram a entendê-las.

A todos os participantes do Grupo de Estudos em Discurso da UFAM, pela interlocução rica e proveitosa.

Aos funcionários do IEL, principalmente Rose e Cláudio, sempre muito atenciosos e prestativos.

Ao meu aluno Fillipe, da UFAM, que a cada encontro me perguntava pela tese e pela defesa. Mal sabe ele como sua insistente cobrança fez andar os cronogramas do trabalho.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender o percurso dos sentidos das línguas estrangeiras no Brasil a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux e propor, a partir dessa compreensão, uma alternativa para o ensino de línguas na rede pública de ensino. Parte da análise da ausência do sentido de língua estrangeira pela própria indefinição de língua nacional no início do processo de colonização, no séc. XVI. Caminha através do estabelecimento da língua nacional na segunda metade do séc XVIII, com as reformas pombalinas, do nacionalismo antropofágico do início do séc.XIX, das políticas de silenciamento e infusão do Governo de Vargas, do esvaziamento e disjunção de sentidos proporcionada pela política do governo militar. Todo o percurso é analisado através da legislação educacional correspondente. A hipótese é de que a partir do final da década de 1960 iniciou-se a separação no imaginário entre o sentido de língua estrangeira boa e a má (associada à escola). Apresenta, por fim, uma proposta teórica que leve essa disjunção em consideração para a implementação de uma política pública de ensino de línguas através de centros de línguas públicos que considerem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo de identificação subjetiva, entendendo a relação pedagógica a partir de uma concepção não-subjetiva de sujeito.

Palavras-chaves: 1. língua estrangeira – estudo e ensino; 2. língua inglesa;
3. língua portuguesa 4. legislação educacional; 5. análise de discurso

Abstract

This work aims at understanding the imagery path taken by the meanings of foreign languages in Brazil. It is based on the theoretical presuppositions of Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux. When the understanding is achieved, it is suggested an alternative foreign language educational politics in order to widen up the quality of foreign language offer by the public school system. The analysis starts from the absence of meaning of foreign languages, which derives from the lack of definition of a national language in the beginning of the Brazilian colonization during the 16th Century. It goes through the establishment of a national language in the second half of the 18th Century as a result of Pombal's reforms, through the anthropofagical nationalism of the 19th Century early 20's, through the silence and infusion politics during Getúlio Vargas's Government, and through the disjunction of the meaning of foreign language carried out by the politics in the military period and endorsed by the post-military governments of Fernando Collor and Fernando Henrique Cardoso. The analysis follows this rationale: analysis of historical settings, analysis of the educational laws and documents, and analysis of the meaning of foreign languages within these documents. The hypothesis of the work is that in the late 60's there was a split in the meaning of foreign languages. From that moment on there have been two different meanings of "foreign language": the good one (linked to the market) and the bad one (linked to the public school system). Finally, the work presents a theoretical proposal that takes this disjunction of meanings into consideration. It is suggested the implementation of public politics for foreign language teaching through Public Foreign Language Centers, which should consider the learning process of a foreign language as a subjective identification process, with the pedagogical relation stemming from a non-subjective concept of subject.

Keywords: 1. foreign language – learning and teaching; 2. English
3. Portuguese; 4. Educational laws; 5. Discourse Analysis

Résumé

Ce travail vise à comprendre le chemin pris par les significations des langues étrangère au Brésil. Il est basé sur les présuppositions théoriques de l'analyse de discours fondées par Michel Pêcheux. Quand la compréhension est réalisée, elle est suggérée une politique éducative alternative de langue étrangère afin d'améliorer la qualité de l'offre de langue étrangère par le système d'école d'Etat. L'analyse commence à partir de l'absence de la signification des langues étrangères, qui dérive du manque de définition d'une langue nationale dans le commencement de la colonisation brésilienne pendant le 16ème siècle. Elle passe par l'établissement d'une langue nationale dans la deuxième moitié du 18ème siècle en raison des réformes de Pombal, par le nationalisme du début des années 20 du 19ème siècle, par la politique de silence et d'infusion pendant le gouvernement de Getúlio Vargas, et par la disjonction de la signification de la langue étrangère effectuée par la politique dans la période militaire et continuée par les gouvernements de Fernando Collor et de Fernando Henrique Cardoso. L'analyse suit ce raisonnement: analyse des contextes historiques, analyse des lois et documents éducatives, et analyse de la signification des langues étrangères dans ces documents. L'hypothèse du travail est celle vers la fin des années 60 il y avait une fente dans la signification des langues étrangères. À partir de ce moment dorénavant il y a eu deux significations différentes "de langue étrangère": la bonne (liée au marché économique) et la mauvaise (lié au système d'école d'Etat). En conclusion, le travail présente une proposition théorique qui prend en compte cette disjonction des significations. On le suggère l'exécution de la politique publique pour l'enseignement de langue étrangère par les centres publics de langue étrangère, qui devraient considérer l'apprentissage d'une langue étrangère comme procédé subjectif d'identification, avec la relation pédagogique provenant d'un concept non subjectif de sujet.

Mots-clés: 1. Langue Étrangère 2. Anglais; 3. Portugais ;4. Lois Éducatives ;
5. Analyse du Discours

É preciso esquecer a fim de lembrar.
É preciso desaprender a fim de aprender.
Fernando Pessoa

A história dos rastros do homem através de seus
próprios textos permanece em
grande parte desconhecida.
Michel de Certeau

Sumário

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Contextualização: a história das idéias lingüísticas	01
1.2 A Análise de Discurso: do positivismo da factualidade à historicidade do acontecimento	04
1.2.1 O dispositivo teórico	06
1.2.2 O dispositivo analítico	07
1.3 A história que reclama sentidos	07
1.4 A análise: do retorno do texto ao social	09
2 A ANÁLISE DE DISCURSO	12
2.1 A linguagem discursiva em perspectiva histórica	12
2.1.1 Os Formalistas russos, Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin	13
2.1.2. O Estruturalismo: ainda Saussure, Jakobson, Harris, Halliday e Benveniste	21
2.2 A epistemologia da Análise de Discurso	30
2.2.1 Ideologia	30
2.2.1.1 A ideologia antes de Marx	30
2.2.1.2 A ideologia em Marx	32
2.2.1.3 A ideologia em Althusser	34
2.2.1.4 Crítica à noção marxista de Ideologia: Foucault	40
2.2.2 O Discurso em Foucault	41
2.2.2.1 Ideologia e verdade	41
2.2.2.2 Estruturas discursivas	45
2.2.2.3 Estruturas intrínsecas ao discurso	47
2.3 O movimento do discurso na AD de Michel Pêcheux: da “aventura teórica” aos dias de Hoje	55
2.3.1 AD1 – Análise Automática do Discurso 69: O Cavalo de Tróia	57
2.3.2 AD2 – De processos discursivos justapostos e fechados a entrelaçados e abertos	62
2.3.3 AD3 – O Outro no mesmo: a subjetividade e a alteridade	66
2.3.4 AD4 – Reconfiguração conjuntural: a AD no Brasil	72
3 UMA HISTÓRIA DISCURSIVA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	76
3.1 A Língua Estrangeira e a colônia (1500-1808): o estrangeiro está em casa	76
3.1.1 A Companhia de Jesus	78
3.1.2 Os jesuítas no Brasil	79
3.1.3 Os jesuítas e a Educação	80
3.1.4 A colonização, a Educação e as línguas na época pré-pombalinas	84

3.1.5 As reformas pombalinas e o reflexo da Ilustração no Brasil	88
3.1.6 O discurso da época colonial e as línguas estrangeiras	92
3.2 A Língua Estrangeira na fase joanina e no Império (1808–1889): a fundação de um país Mimetizante	95
3.2.1 A “autonomia política” a partir de 1822	97
3.2.2 O discurso na fase joanina e no império e as línguas estrangeiras: a fundação de uma Imagem	101
3.3 A Língua Estrangeira na 1ª República (1889–1930): a antropofagia	105
3.3.1 O Nacionalismo e o Modernismo nas duas primeiras décadas do Século XX	108
3.3.2 O discurso na 1ª República e as línguas estrangeiras: o nacionalismo antropofágico	113
3.4 A Língua Estrangeira na 2ª República (1930–1937): o início da Era Vargas	120
3.4.1 O discurso na 2ª República e as línguas estrangeiras: o caldeirão de influências	125
3.5 A Língua Estrangeira no Estado Novo de Vargas (1937-1945): silenciamento e infusão	128
3.5.1 As políticas de silenciamento e de infusão	131
3.5.2 O discurso do Estado Novo e as línguas estrangeiras: a Constituição de 1937, a Reforma Capanema e as políticas de silenciamento e infusão	137
3.6 A Língua Estrangeira na República Populista (1945-1964): o americanismo se instala	142
3.6.1 O discurso sobre as línguas estrangeiras na República Populista: da americanização, do continuísmo e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	147
3.7 A Língua Estrangeira no Regime Militar (1964-1985): a disjunção dos sentidos	152
3.7.1 A primeira fase da ditadura: Castello Branco e Costa e Silva	152
3.7.1.1 A Educação entre 1964 e 1969: o período de (des)ajustes	159
3.7.2 A segunda fase da ditadura: o governo Médici	162
3.7.2.1 A Educação de 1969 a 1974: a desestruturação da escola pública	163
3.7.3 A terceira fase da ditadura: Geisel e Figueiredo	165
3.7.3.1 A Educação de 1974 a 1984: a continuação da desestruturação da escola pública	168
3.7.4 As línguas estrangeiras e a ditadura militar: o esvaziamento do ensino público, a explosão das escolas privadas e a disjunção de sentidos do inglês	170
3.8 A Língua Estrangeira no período pós-militar (1985-2002): continuísmo e neoliberalismo	174
3.8.1 A Nova República: continuidade do projeto militar, com democracia	175
3.8.1.1 A Educação na Constituição brasileira de 1988	176
3.8.2 O período Collor: a abertura do país às importações e a inserção irresponsável no Sistema neoliberal	179
3.8.3 O governo Itamar Franco: interregno	181
3.8.4 O duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso	182
3.8.5 De Fernando a Fernando (1989-2002): a Educação e o ensino de línguas	184
3.8.5.1 O Mercosul e o ensino de línguas	184
3.8.5.2 A Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as línguas estrangeiras	186

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUIA DE CONCLUSÃO	199
4.1 Por uma periodização discursiva da língua estrangeira no Brasil	199
4.2 O discurso e o sentido de línguas estrangeiras hoje: a hipótese da disjunção	202
4.3 Teorizando o ensino de línguas discursivamente: observações pedagógicas do estado político atual e do acontecimento de aquisição de uma LE	203
4.3.1 Teorias de aquisição da Língua Materna	203
4.3.1.1 Behaviorismo: o ambiente determinando	204
4.3.1.2 Inatismo: o naturalismo determinante	205
4.3.1.3 Cognitivismo construtivista: a construção do indivíduo	206
4.3.1.4 Intercionismo social: a mente e o social	208
4.3.1.5 O sociointercionismo: o Outro no jogo	209
4.3.2 Teorias de aquisição de L2	213
4.3.2.1 Behaviorismo: aprender uma segunda língua é formar novos hábitos	215
4.3.2.2 Inatismo: aprender uma segunda língua é ter condições para chavear parâmetros corretamente	215
4.3.2.3 Cognitivismo construtivista: aprender uma segunda língua é desenvolver sistemas cognitivos que dêem conta do novo conhecimento	217
4.3.2.4 Intercionismo social: aprender uma segunda língua é adquirir competência Comunicativa	218
4.3.3 Um “quase” e o papel de eventos discursivos em aquisição de L2	220
4.3.3.1 Posições de sujeito em relação à língua e processos de identificação	220
4.4 Considerações provisórias acerca da aquisição discursiva e propostas pedagógicas	223
ANEXO – QUADROS-SÍNTESE	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

1 Introdução

Mémoire et oubli sont indissociable de
l'énonciation du politique
J.J.Courtine

1.1 Contextualização: a história das idéias lingüísticas

Este trabalho surge de questionamentos que ganharam consistência a partir da prática de sala de aula. Ser professor de uma língua estrangeira requer revisitar, ainda que por vezes de forma assistemática e inconsciente, o papel de professor, o de aluno e o da língua estrangeira em questão.

Em nossa prática de professor de Língua Inglesa na Universidade Federal do Amazonas, a observação das diversas relações dos alunos com a língua apontavam para algo além das idiossincrasias e estratégias de aprendizagem individuais como razões que justificassem sua “competência” no idioma. Que elemento seria esse a determinar de maneira forte e contundente essa relação do aluno com uma língua estrangeira? Que elemento seria esse a escapar às explicações positivamente construídas nas teorias de ensino de língua?

O contato com leituras que questionavam a base de fundamentação dessas teorias de ensino (a soberania do sujeito, decidindo seu movimento na língua e sua capacidade ou incapacidade de lidar com ela) nos levou cada vez mais a direcionar uma primeira pergunta norteadora ao redor da qual orbitariam alguns outros questionamentos corolários. Os textos lidos ainda durante o mestrado começaram a construir um dispositivo teórico sobre o qual se ergueria mais tarde nossa preocupação: que sentidos estariam postos em jogo a partir do lugar ocupado pela língua inglesa no imaginário brasileiro? Como esses sentidos estariam relacionados com a questão da aprendizagem? A partir daí, surgiu a noção de processo de identificação/desidentificação (*cf.* REVUZ 1998; SERRANI 1997; CORACINI 1998) como hipótese a sustentar a “competência” do aluno (ou sua falta) em relação à língua inglesa.

Além dessa questão de natureza mais psicanalítica, nos importava igualmente trabalhar a questão do político, o alcance do ideológico. Que papel as relações que

fornece a cena para o discurso sobre a língua inglesa e seu aprendizado (e, portanto, para seus sentidos) desempenhariam na questão? Como as ações voluntárias sobre a língua entrariam para determinar ou sobredeterminar os sentidos? Sabemos, com Pêcheux e Orlandi, que o inconsciente e a ideologia se articulam, estando materialmente ligados na língua.

Assim, do lugar ocupado pela língua inglesa no imaginário (um efeito), deslocamos a pergunta para o processo de constituição desse lugar e desse sentido (a causa?). O que trabalhar, então, para verificar o percurso que levou ou têm levado a língua inglesa a essa cristalização de sentido como a língua “de poder”, a língua “melhor”, fato constatado por várias pesquisas (cf. PAIVA 1991, SCHMIDT-RADEFELDT 1986 e PROMODOU 1988). E por que essa língua de poder não funciona no ambiente escolar? Que língua inglesa é essa afinal de contas?

Com essas questões fervilhando, ainda sem ter uma direção para o escape do vapor, as leituras se seguiram. Junto a elas, participações em encontros acadêmicos foram delineando possibilidades de gerenciar as questões em suspenso.

Foi ao tomar conhecimento e começar a participar das atividades do Projeto História das Idéias Lingüísticas (HIL) e do grupo de Análise de Discurso da Universidade Estadual de Campinas que a pergunta de pesquisa tomou forma: que língua estrangeira é essa que atravessa a política de ensino oficial? Melhor: que línguas estrangeiras *foram* e *são* essas que têm se atravessado na concepção de leis e das políticas públicas de ensino? Como é que essas políticas se inscrevem em um determinado sentido de língua estrangeira e ao mesmo tempo escrevem um novo sentido na memória discursiva?

O objetivo do projeto HIL, conhecer sistematicamente a história da língua portuguesa no Brasil e a constituição de um saber sobre ela, passa a nosso ver por compreender a relação dessa língua portuguesa com as línguas estrangeiras. Trabalhar com as políticas, o ensino e as normatividades só vem ampliar o leque de relações possíveis, ampliando assim as próprias possibilidades de compreensão. O Projeto, ao falar em idéias, ressignifica o dizer de Pêcheux (1968), que afirma que “as ideologias não são feitas de idéias, mas de práticas”. Para o Projeto, idéias são práticas no sentido foucaultiano: o discurso tomado como “um sistema de formação” (cf. FOUCAULT 1997). Reflexo das contradições existentes no meio social, a linguagem é sensível a qualquer alteração que nele

se efetue, inscrevendo essas mudanças e engendrando novas representações discursivas e, portanto, materiais. Por isso, o discurso não se reduz a fato lingüístico, exterior à ordem material (meio não-discursivo), mas é ele próprio atravessado por uma materialidade que atinge a vida dos *homens banais* (FOUCAULT 1992).

A partir daí estava definido provisoriamente (oximoro desejável na academia) nosso objeto de pesquisa: evidenciar o movimento dos sentidos no discurso oficial das políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras, desde os “colégios” jesuítas, que fundam uma mentalidade escolar no Brasil, até a Lei 9.394/96, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo na sua análise os Parâmetros Curriculares Nacionais que a complementam.

A análise dar-se-ia a partir de um dispositivo teórico não subjetivista, atravessado por um sujeito de natureza psicanalítica, que levasse em conta a língua enquanto estrutura e acontecimento, em sua condição material, bem como as determinações históricas dos processos de significação.

Assim posto, a Análise de Discurso se nos apresenta como a disciplina que nos permite trabalhar com essas noções de maneira satisfatória. É em seu dispositivo teórico que ancoraremos o desenvolvimento desse trabalho.

As leis: materialidade do discurso

O passo seguinte foi o acesso às leis que tomaram corpo a partir dos discursos sobre a língua estrangeira. Grande parte foi conseguida junto ao setor das Edições Técnicas do Senado Federal, em Brasília e algumas na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. São eles, os textos das leis, o material empírico do discurso que nos permitirão pôr em evidência os processos discursivos determinados pelas diversas (ou não) formações discursivas, filiadas às formações ideológicas, determinadoras dos sentidos textualizados. É através da análise discursiva das leis e de seus contextos sócio-históricos de produção e circulação que buscaremos apontar posições na direção das perguntas: que língua estrangeira era aquela? Que língua estrangeira é essa? Como flagrar a dança dos sentidos no movimento das políticas públicas de ensino de línguas? Que sentido as ações voluntárias sobre a língua

em forma de lei possibilitam a deriva de sentido de língua estrangeira? Dentre outras, são essas as perguntas que buscamos responder neste trabalho.

Ao definir o corpus de nosso trabalho, não perdemos de vista o fato de não ser ele nunca inaugural em AD, mas uma construção, já um movimento na análise (*cf.* ORLANDI 1998, p. 62).

1.2 A Análise de Discurso: do positivismo da factualidade à historicidade do acontecimento

Para efeitos de argumentação e cientes dos problemas que tal redução de relações tão complexas pode trazer, iniciamos dizendo que a Lingüística tem como seu objeto de estudo a língua, considerando a ideologia como sendo algo não desejável em sua ordem. As Ciências Sociais, por sua vez, concentram-se em trabalhar as relações sociais a partir de confrontos ideológicos – com suas várias concepções internas de ideologia derivando para as diferentes abordagens dentro desse campo –, relegando a língua a uma mera coadjuvação. No nosso modo de entender, essas opções são recortes que não tornam essas ciências melhores ou piores, uma vez que não se trata aqui de questões valorativas. Sabemos que a questão é metodológica e filiada a uma rede de preocupações próprias e pertinentes a cada um desses campos de estudo. Trazemos essa discussão para introduzir e justificar a escolha da AD, uma disciplina de entremeio, como referencial teórico para esse trabalho.

Uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positivista, que não acumula conhecimentos meramente, pois continuamente discute seus pressupostos. Como diz Orlandi (1998, p.25), “a AD é uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões da lingüística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam”.

Assim, a partir de toda uma elaboração teórica que tem nos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, seu maior desenvolvimento teórico, a AD vem exatamente colocar em jogo a linguagem e a ideologia, não em um processo meramente

somatório, mas em um processo fundamentalmente contraditório, contradição sendo entendida aqui não como algo indesejável, mas como princípio constitutivo mesmo da linguagem e da possibilidade da polissemia, de outros sentidos.

Pelos construtos teóricos da AD, que se coloca assim como uma disciplina de entremeio, como dissemos, torna-se possível o acesso às filiações ideológicas em que se inscreve o sujeito da linguagem, filiações essas que dão sentidos aos sentidos possíveis desse sujeito. No entanto, esse processo não se pode dar *in abstracto*, diretamente da teoria para as formações ideológicas. Essas últimas só são apreensíveis através do discurso. Por isso, é preciso passar pela língua enquanto estrutura, pois é no texto que o discurso se materializa e ganha corpo, sendo o texto o objeto empírico do discurso. Essa passagem pela descrição não se dá nem linear nem cronologicamente, mas através de uma alternância ou de um batimento com os processos de interpretação, como diz Pêcheux (1990a, p. 54).

Portanto, a AD não apaga a contradição da/na língua, mas assume que essa contradição é constitutiva dessa língua, que busca contê-la através da injunção ao simétrico e ao simetrizável. É através da possibilidade da falha na língua, que funcionando dentro de uma determinada ordem de discurso falha em sua tarefa de conter o real, que podemos chegar ao equívoco como fato de discurso (ORLANDI 1999).

“Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX *op.cit.*, p. 53). A AD trabalha nesse espaço e é nele que esse trabalho se inscreve: pelo equívoco perceber como o real da língua articula-se ao real da história.

Assim, uma vez exposto o lugar epistemológico de tratamento da ideologia e da linguagem a partir do qual falamos, passaremos a explicitar o processo de análise.

Esse processo inclui como procedimento heurístico um olhar sobre as marcas textuais nas leis, entendidas sempre como efeitos cristalizados pela recursividade, como vestígios de discurso e não como características deterministas de funcionamento. Essa última visão é uma visão invertida que levaria fatalmente a um apagamento do acontecimento, absorvido por uma antecipação determinista.

O discurso é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade. O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que

consoma o imaginário no sujeito (a sua relação imaginária com a realidade) em que o assujeitamento “se realiza precisamente no sujeito sob a forma de autonomia” (PÊCHEUX 1988, p. 40).

1.2.1 Dispositivo teórico

A AD reúne um dispositivo teórico que subsidia o analista na sua função de evidenciar funcionamentos. É esse dispositivo teórico que determina o gesto do analista, enquanto que o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico. Determinar significa ser constitutivo e não significa ser disparador de uma relação de causa/efeito. Em ambos os gestos há mediação, sendo que a mediação da posição construída pelo analista não reflete, mas trabalha a própria questão da alteridade.

Na mediação do dispositivo ideológico, o sujeito está sob o efeito do apagamento da alteridade, da exterioridade e da historicidade, tendo a ilusão do sentido sempre lá, de sua evidência. O que se espera da mediação instalada pelo dispositivo teórico é que ela produza um deslocamento que permita ao analista trabalhar as fronteiras das formações discursivas.

Portanto, não é função do analista interpretar o texto nem descrevê-lo. Seu objetivo é explicitar os processos de significação que trabalham esse texto: compreender como o texto produz sentido através de seus mecanismos de funcionamento (*cf.* ORLANDI 1998, p. 88).

É problemático para essa compreensão, portanto, trabalhar dentro de concepções da história que não reconhecem o caráter material da língua como constitutiva dos processos de significação. Articular língua e história se nos apresenta como um caminho teórico fértil a ser explorado, entendendo história aqui não como cronologia factual, mas como historicidade constitutiva que fundamenta a construção de uma memória histórica que permita que o sentido tome corpo e se faça possível. É através de um dispositivo teórico que o analista se afasta do dispositivo ideológico da interpretação e constitui seu dispositivo analítico de trabalho.

1.2.2 Dispositivo analítico

O dispositivo analítico de interpretação funda-se na noção de *efeito metafórico*. Pêcheux (1968) vai chamar de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, lembrando que esse “deslizamento de sentido” entre *x* e *y* é constitutivo do sentido designado por *x* e *y*.

Assim, toda descrição está exposta ao equívoco da língua. “Todo enunciado, toda seqüência é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. (PÊCHEUX 1990a, p. 53).

Orlandi (2001) chama a atenção para o papel do dispositivo analítico e sua articulação com o dispositivo teórico na explicitação do gesto do analista. Para a autora, essa explicitação se dá através da escrita da análise, pois é ela

que vai formular a relação significativa elaborada entre os dois dispositivos que resultará, em um primeiro tempo, na compreensão do objeto simbólico, o discurso, submetido à análise, e em um segundo tempo, em tornar visível para o leitor o movimento da compreensão do analista e, em decorrência, a sua própria posição na interpretação (p. 49).

1.3 A história que reclama sentidos

Trabalhar a análise proposta dentro do dispositivo teórico escolhido requer lançar interrogações sobre a questão do tratamento do corpus. Começamos o processo já sabendo, como afirmamos acima, que o *corpus* não é nunca inaugural em AD, mas uma construção, um fato (ORLANDI 1998, p. 62). E olhar os textos como fatos – e não como dados, em sua concepção positivista – é observar como eles enquanto objetos simbólicos estão funcionando. Para AD, os dados são já os discursos, resultantes de um gesto teórico do analista (ORLANDI 1996b).

É preciso, ainda, nesse quadro epistemológico, possuir uma “concepção *dinâmica*” do trabalho sobre o *corpus*, como afirma J.J. Courtine. Para ele, o *corpus* deve ser considerado como:

um *conjunto aberto de articulações* cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no estado inicial do procedimento de análise: conceberemos aqui um procedimento de Análise de Discurso como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos que prevê as etapas sucessivas de trabalho sobre o *corpus em todo o decorrer* do próprio procedimento (COURTINE 1981, p. 58).¹

Compreendendo texto como um objeto histórico-lingüístico (não como dado, mas como fato) e o *corpus* como possuidor de uma dinâmica constitutiva, podemos evidenciar funcionamento dos textos enquanto objetos simbólicos. Essa compreensão vai de encontro à linguagem e ao sujeito transparente, o que remete, por sua vez, à problematização das ciências sociais (entre elas a da disciplina história) em relação ao político, na medida em que elas supõem essa transparência na linguagem.

Entramos aqui em um terreno minado, no qual está em jogo a legitimidade do lugar do leitor da história. Segundo Pêcheux (1994, p.57), essa legitimidade, essa divisão social do trabalho da leitura que autoriza uns e desautoriza outros impõe progressivamente evidências que tecem a memória discursiva², apagando seletivamente as interpretações possíveis, fazendo de *uma* versão *o* fato.

Assim, compreendemos a periodização trazida da história da educação como condições de produção, mas já também um efeito de interpretação (*cf.* PÊCHEUX; FUCHS 1990, p. 171), vestígios de gestos anteriores. Trabalharemos as periodizações sem deixar de fora, pela própria natureza metodológica adotada, os fatos da língua. Não queremos com isso sustentar que a história não exista nem tenha seu campo de atuação. Mas a história enquanto mera historiografia deixa de fora *da* história as inscrições de efeitos lingüísticos materiais *na* história, produzidos pelo impulso metafórico interno da discursividade.

É exatamente essa relação entre *língua* e *discursividade* que constitui o nó central de nosso trabalho de leitura do arquivo em questão. Na análise, tentaremos ver como poderemos chegar a uma periodização que não leve em conta *somente* questões históricas e factuais, mas também e fundamentalmente questões discursivas e de historicidade, com

¹ “un *ensemble ouvert d’articulations* dont la construction n’est pas effectuée une fois pour toutes à l’état initial de la procédure d’analyse: on concevra ici une procédure d’AD como une procédure d’interrogation réglée de données discursives qui prévoit les étapes sucessives d’un travail sur corpus *tout au long* de la procédure elle-même”. Nossa tradução.

² Memória, para Pêcheux (1985), seria “o que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. (p. 263)

seus equívocos e fissuras, com seus deslizes e suas derivas. É como diz Paul Henry (1994): “Não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências” (p.51). A organização dessa interpretação com um dispositivo teórico que lhe garanta distância produtiva do dispositivo ideológico se faz, assim, necessária.

1.4 A análise: do retorno do texto ao social

Todo texto vem do social e a ele deve retornar (*cf.* FIALA; RIDOUX 1973). Nossa análise dar-se-á a partir das análises dos textos de lei que regeram ou regem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, contextualizados historicamente. Sabemos que o *corpus* em AD não é inaugural e é sempre incompleto. No entanto, frente a esse aspecto de incompletude da noção de *corpus*, há a necessidade de se fazer “recortes” (ORLANDI *apud* NUNES 1994), de acordo com os objetivos da análise, para que possamos localizar pontos de ancoragem semântica que permitam mostrar os processos discursivos em jogo, que sirvam, enfim, de elemento organizador.

Assim, nosso *corpus* é composto de leis e decretos, além de outros elementos legislativos que ajudam a compreender sua implementação e regulamentação.

Como procedimento heurístico, percorreremos nosso trabalho analisando, inicialmente, os textos dos decretos e leis que, posto em relação entre si e com outras textualidades, levarão a análise a outras questões, sem dúvida, questões que nunca se fecham, pois são questões de sentido, sendo, portanto, questões filosóficas (HENRY 1993)

Abaixo segue a relação dos principais documentos sobre a educação no Brasil.

Partiremos dos textos destas leis e de outras coadjuvantes no processo de estabelecimento de políticas nacionais de educação. A partir da análise desses textos, buscaremos mostrar os momentos de alternância do lugar de compreensão da língua estrangeira no Brasil.

Em uma primeira análise, podemos ver como a Língua Portuguesa relacionava-se com as línguas indígenas (línguas estrangeiras na própria terra dos falantes), através da sistemática educacional dos jesuítas e como essa relação mudava de humores por causa das relações políticas. Tais relações podem ser verificadas através de trabalhos como os de

Freire (2000a, 2000b e 2004), por exemplo, que analisa a relação português/fala-bom (Língua Geral) na Amazônia, desde a fase dos “línguas”, os intérpretes, no século XVI, até a fase da hegemonia do Português, no início do século XIX, bem como no exemplar trabalho de Mariani (2004), no qual a autora discorre sobre o processo de identidade lingüística da língua portuguesa brasileira.

Até 1759	Ensino predominantemente da Companhia de Jesus		
1759	Reforma pombalina		
1834	Ato Adicional		
1837	Fundação do Colégio Dom Pedro II		
1841	Antonio Carlos	Decreto 62	01/01/1841
1854	Couto Ferraz	Decreto 1331 ^a	17/01/1854
1857	Marques de Olinda	Decreto 2005	24/10/1857
1862	Souza Ramos	Decreto 2882	01/02/1862
1870	Paulino Sousa	Decreto 4468	01/02/1870
1876	Cunha Figueiredo	Decreto 613	01/05/1876
1878	Leôncio de Carvalho	Decreto 6884 Decreto 7242	20/04/1878 19/04/1879
1881	Barão Homem de Melo	Decreto 8051	24/03/1881
1890	Benjamin Constant	Decreto 1075	22/11/1890
1892	Fernando Lobo	Decreto 1041	11/09/1892
1898	Amaro Cavalcanti	Decreto 2857	30/03/1898
1901	Epitácio Pessoa	Decreto 3890	01/01/1901
1911	Rivadavia Correa	Decreto 8659 Decreto 8660	05/04/1911 05/04/1911
1915	Carlos Maximiliano	Decreto 11530	18/03/1915
1925	Rocha Vaz/ J. Luiz Alves	Decreto 16782-A	13/01/1925
1929	Alteração da Rocha Vaz	Decreto 18564	15/01/1929
1931	Francisco Campos	Decreto 19890 Decreto 20833	18/04/1931 21/12/1931
1942	Gustavo Capanema	Decreto-lei 4244	09/04/1942
1961	LDB	Lei 4024	20/12/1961
1971	LDB	Lei 5692	11/08/1971
1982	Alteração da LDB	Lei 7044	18/10/1982
1996	LDB	Lei 9394	20/12/1996
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais		

Verificaremos ainda como a língua nacional se relacionou em diversos momentos com outras línguas estrangeiras, como o francês, o inglês, o alemão e o italiano e com as línguas clássicas grego e latim, essas não tomadas então no imaginário como estrangeiras.

Analisaremos o movimento da obrigatoriedade e da eletividade das línguas e sua reversibilidade em sua classificação legal. Por que em determinado momento histórico o Alemão desaparece das grades curriculares oficiais? Por que esteve presente? Quando o Francês deixa de ser a primeira língua estrangeira, cedendo seu lugar ao Inglês, e por que isso ocorre? Que lugares ocuparam essas línguas em vários momentos históricos? Seriam esses lugares reflexos das relações internacionais do país? Como o nacionalismo na Europa

(ícone para um mimetismo na *terra brasilis*) do final do século XIX e início do XX refletiu-se na política de ensino de línguas oficial? (HOBSBAWN *apud* CHAUI 2000).

O pesquisador português Antonio Sérgio afirma que o que faz de um colar de pérolas um colar não são as várias pérolas do colar, mas o fio invisível que as une. São muitas as perguntas que nos surgem em um primeiro olhar sobre as leis. É o objetivo deste trabalho tentar evidenciar pela linguagem, mais especificamente pelo discurso, o fio que une essas questões.

No entanto, para possibilitar a leitura discursiva dos textos é preciso compreender o que é a AD e como ela se constitui epistemologicamente como teoria de leitura. É o que faremos a seguir.

2 A Análise de Discurso

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, a linguagem ensina a própria definição de homem.

Émile Benveniste

2.1. A linguagem discursiva em perspectiva histórica

A idéia de que a linguagem funda a nossa compreensão de mundo tão fortemente que a realidade pode ser considerada, de certa forma, um efeito da convenção lingüística é uma idéia central no projeto de pensadores muito distintos. Vários foram os filósofos, lingüistas e diletantes que se debruçaram sobre seus problemas em busca de explicações. Seja de forma individual ou como escola lingüística, a reflexão sobre os diversos aspectos da linguagem tem sido uma preocupação desde os insipientes silabários³ dos Sumérios (por volta de 3.000 antes da nossa era), passando pelos indianos com a gramática de Panini até os filósofos gregos por volta do século V A.C., que foram de certo modo os que deram origem à tradição ocidental (AUROUX 1998, p. 403)

Os diversos pontos de vistas sobre a linguagem fizeram e fazem dela não um só objeto visto de várias formas, mas diversos objetos diferentes. Compreender a linguagem da perspectiva discursiva é compreendê-la de uma forma particular. É o percurso dessa perspectiva, dentre as várias possíveis, que iremos construir para situar epistemologicamente a Análise de Discurso e a sua compreensão dos fatos da língua.

Por uma questão de recorte metodológico, iniciaremos nosso percurso histórico abordando os estudos desenvolvidos a partir do início do século XX, apesar de podermos encontrar traços de uma perspectiva discursiva bem antes desse ponto no tempo.

³ Lista de grafemas simples

Primeiramente abordaremos os formalistas russos. Depois, discutiremos o trabalho de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a crítica formulada por Mikhail Bakhtin (1895-1975) tanto a seu trabalho quanto ao dos formalistas. Em seguida, retomaremos o período Estruturalista – que se estabelece a despeito das críticas –, sedimentado pelos trabalhos de Saussure, em Genebra, e de Roman Jakobson (1896-1982), em Moscou, Praga e nos Estados Unidos. Ainda em terreno teórico norte-americano, teceremos comentários sobre o trabalho de Zellig Harris (1909-1992) e sua influência na configuração da fundação epistemológica dos primórdios da AD como disciplina. Retornaremos à lingüística européia com o trabalho de M.A.K. Halliday (1925-) sobre a gramática funcional e os de Émile Benveniste (1902-1976) sobre enunciação. Trabalharemos o contexto epistemológico vigente na França dos anos 60 e 70, contexto esse que criou condições para o surgimento da Análise de Discurso, sistematizada por Michel Pêcheux (1938-1983). Nesse trabalho, discutiremos a noção de Ideologia, formuladas por Karl Marx (1818-1883) e retrabalhada por Louis Althusser (1918-1990). Além dela, abordaremos a noção de Discurso, formulada por Michel Foucault (1926-1984). Por fim, abordaremos a configuração histórica que a AD tomou em várias partes do mundo, de forma mais geral, e no Brasil, mais especificamente, com os trabalhos de Eni Orlandi.

2.1.1 Os Formalistas russos, Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin

Como dito antes, o discurso há muito faz parte das preocupações dos estudiosos da linguagem. Uma das primeiras manifestações desses estudos no séc. XX que apontam para questões discursivas inclui o construto teórico desenvolvido no âmbito da literatura pelos Formalistas russos. Os Formalistas eram um grupo formado por jovens críticos literários de Leningrado (Vikton Chklovski, Boris Eikhenbaum e Yuri Tinianov) e jovens lingüistas de Moscou (Roman Jakobson, entre eles).

Como um movimento de crítica literária e interpretação, o Formalismo se configurou na Rússia no início do século passado. Os principais autores que de uma forma ou de outra são enquadrados nesse movimento enfatizaram principalmente a natureza autônoma da literatura e conseqüentemente o seu estudo como não sendo nem uma reflexão da vida do autor nem um subproduto do *milieu* cultural e histórico no qual a obra foi criada.

Os proponentes da abordagem formalista não só tentaram isolar e definir as propriedades “formais” da linguagem poética (tanto na prosa quanto na poesia), como também visaram estudar como certos dispositivos estéticos determinavam o caráter literário e artístico de um objeto.

À primeira vista, parece incoerência perceber elementos discursivos em uma corrente teórica formal. A incoerência parece maior ainda se pensarmos que alguns consideram que essa corrente viria a ser mais tarde a base para o próprio Estruturalismo, sempre associado a certa assepsia histórica da linguagem. Epistemologicamente falando, o Formalismo se distancia do quadro teórico da AD, como a compreendemos hoje. Mas a despeito da pretensa independência da obra literária em relação a seu contexto social, impensável na perspectiva da Análise de Discurso, uma contribuição notadamente discursiva é a distinção entre *Fabula e Sjuzhet*, feita por Vladir Propp (cf. 1984).

Para Propp, *Fabula* é o que aconteceu: o núcleo resumível, parafraseável e cru de uma história. *Sjuzhet*, na outra ponta da dicotomia, é como o que aconteceu foi contado; é o modo de re-apresentar a história. Assim, por exemplo, a *fabula* de Romeu e Julieta é a história de dois adolescentes de famílias rivais que se apaixonam e morrem. A peça de Shakespeare é um exemplo de *sjuzhet* que apresenta essa *fabula*. O musical *West Side Story*, de Leonard Bernstein, é um outro *sjuzhet* da mesma *fabula*. O musical apresenta a história de dois grupos rivais que habitavam na cidade de Nova York. Tony, ex-membro e co-fundador dos “Jets”, gangue de filhos de imigrantes italianos, e Maria, irmã do chefe dos “Sharks”, gangue de imigrantes porto-riquenhos, se apaixonam e encontram-se às escondidas, atualizando a idéia do amor socialmente proibido.

Apesar de não apresentar um nível de elaboração teórica que hoje se dispõe dentro do referencial teórico da AD, essa identificação de uma recursividade (*fabula*) e suas diversas realizações (*sjuzhet*) apresentam uma relação conceitual especular com as idéias de estrutura e acontecimento trazidas por Pêcheux (1990a), ainda que dentro da visão formalista não apareçam em relação material e histórica, como posta por Pêcheux.

No entanto, a relação linguagem/contexto social é fundamental. É exatamente nessa ausência da ligação entre linguagem com o seu contexto social de produção que Ferdinand de Saussure vai trabalhar as bases da teoria do Estruturalismo e sobre o que Mikhail

Bakhtin, por outro lado, vai centrar suas críticas, desenvolvendo uma visão histórico-social da linguagem.

Na história da lingüística, Saussure ocupa um espaço de destaque. Esse espaço não se limita à historiografia lingüística, mas estende-se às suas idéias e conceitos, que de uma forma ou de outra fazem parte de grande parte das discussões teóricas na área.

Por essa razão, os estudos lingüísticos contemporâneos são de alguma forma tributários a Saussure, considerado uma espécie de *Big Bang* da Lingüística científica (cf. SOUZA 2003). Parte-se de suas idéias ou vai-se contra elas em muitas das discussões colocadas em pauta na agenda lingüística. A compreensão do referencial teórico da AD não está isenta da passagem pelas idéias do lingüista genebrino.

Dentre as várias idéias apresentadas por Saussure no *Curso de Lingüística Geral*, publicado postumamente por seus alunos em 1915, a que nos interessa fundamentalmente é a dicotomia língua/fala (*langue/parole*). A elaboração dessa dicotomia vai permitir a definição do objeto da Lingüística. Segundo a teoria saussuriana, a língua⁴ é conjunto de signos que serve de meio de compreensão entre os membros de uma mesma comunidade lingüística, enquanto a fala é o uso que cada membro dessa comunidade lingüística faz da língua para poder se fazer compreender.

Essa definição implica certa superioridade da língua em relação à fala, sendo essa (a fala) considerada secundária em relação àquela (a língua). Nas palavras de Saussure ([1915] 1994): "Com o separar a língua e a fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental" (p. 22). Diz ainda:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem como objeto a língua, que é social em sua essência e é independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física (p. 27).

⁴ Embora *langue*, no original em francês, signifique "língua" em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por "sistema lingüístico", e designa a totalidade de regularidades e padrões de informação que subjazem aos enunciados de uma língua. Cf. WEEDWOOD 2002, p. 127.

Saussure define a partir daí o objeto da Lingüística como sendo a língua (*langue*). A língua ganha o status de objeto por independe do indivíduo e por ser social – no sentido de supra-individual. Todavia, ele reconhece a interdependência entre língua e fala, a despeito de serem diferentes: "Existe [...] interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas" (p. 27).

Aparece aqui uma das críticas comumente feitas a Saussure: como separar tão absolutamente esses dois aspectos da linguagem, quando ele próprio reconhece que os dois estão estreitamente ligados e que é a fala que faz evoluir a língua?

Ainda na introdução do *Curso*, aparece também como relevante a proposição de "uma ciência (geral) que estude a vida dos signos no seio da vida social" (p. 24), a que o autor sugere o nome de Semiologia, da qual a Lingüística seria parte, e sem a qual a Lingüística não teria "um lugar entre as ciências" (p. 24).

Por um lado, essa separação proposta por Saussure teve sua importância histórica para o estabelecimento da Lingüística como ciência, que se caracteriza pela necessária definição de um objeto sistematizável, conforme paradigma de ciência vigente então. Por outro lado, até hoje a separação da língua enquanto sistema e da língua enquanto uso traz conseqüência para os estudos da linguagem e, mais especificamente, para o ensino da linguagem. A crença na língua objetiva e abstrata reflete práticas pedagógicas que afastam e evitam as variantes não-padrão da língua como não sendo língua, numa clara política excludente com graves efeitos identitários e sociais.

As críticas a essa separação não são atuais e se iniciaram na própria contemporaneidade de Saussure. É Mikhail Bakhtin quem vem levantar não só a impossibilidade de separar língua e fala, como também vem apontar que trabalhar somente com uma ou com outra ponta da dicotomia é deixar de fora o caráter dialético da linguagem. Nem as produções de linguagem existem fora de sua história, como queriam os Formalistas e Saussure, nem a fala é um produto individual, sendo por causa disso uma noção não pertinente à lingüística, como propunham idealistas como Benedetto Croce e Karl Vossler, baseados nas idéias de Wilhelm von Humboldt.

Mikhail Bakhtin vai tecer críticas às idéias do Formalismo e às de Saussure. As críticas bakhtinianas ao Formalismo têm seu mais interessante momento na publicação de *O método formal nos estudos literários*, publicado sob o nome de Medvedev em 1928.

Ao mesmo tempo em que reconhece alguns méritos dos Formalistas, Bakhtin os aborda criticamente em vários aspectos. Questiona o isolamento que fazem da literatura em relação às outras artes, à estética e à filosofia. Para Bakhtin, a ciência literária seria mais um braço do estudo das ideologias, sendo a literatura reflexo e refração do conjunto do horizonte ideológico de qual faz parte, refratando igualmente os discursos circundantes de outras esferas ideológicas e, por seu turno, incidindo sobre esses discursos.

A reboque dessa crítica, uma outra é feita pelo autor: a crítica à distinção entre *linguagem prática* (orientada para resultados concretos no mundo real) e *linguagem poética* (considerada a violência praticada sobre a linguagem). Essa noção dicotômica da concepção formalista de linguagem como a luta entre *dois* tipos de discurso choca-se com a concepção heteroglóssica bakhtiniana (cada língua nacional compreende um sem-número de sublinguagens).

Stam (2000) afirma que

[...] enquanto os formalistas enfatizam as leis imanentes do desenvolvimento das formas no interior de uma série fechada de natureza puramente literária, Bakhtin defende a inter-relação de séries múltiplas – a série literária, a série de outros textos ideológicos e a própria história (p. 26).

Assim, para Bakhtin, cada enunciado (seja prático ou poético) é um ato social, um evento histórico⁵. O Formalismo não deixa lugar para o histórico e essa é diferença fundamental entre o que essa corrente propõe e o que Bakhtin apresenta.

No geral, Bakhtin creditou ao Formalismo um papel fecundo: os Formalistas formularam questões importantes, mas não as responderam adequadamente.

Em suas obras – notadamente em *Marxismo e filosofia da linguagem* –, Bakhtin apresenta um novo caminho para os estudos da linguagem, diferente das orientações até então vigentes, fazendo aqui igualmente críticas à visão saussuriana de linguagem.

O autor levanta questionamentos pertinentes ao objeto da filosofia da linguagem, deixando claro que não é fácil delimitá-lo pelo fato de ser um objeto interdisciplinar. Para

⁵ A idéia da singularidade do retorno do enunciado será trabalhada mais tarde por Foucault (1998)

ele, não se poderia reduzir seu limite dando atenção somente ao aspecto físico da língua, somente ao seu aspecto fisiológico ou somente a seu aspecto psicológico. Dever-se-ia, sim, tentar definir o objeto levando-se em consideração não somente esses três aspectos, mas também a inserção do sujeito da língua no meio social.

Ao se tentar reduzir e delimitar o objeto, vê-se a complexidade se apresentar com a variedade de elementos que o compõem e o definem. O autor sugere que seja feito um apanhado histórico-filosófico das orientações dos estudos lingüísticos até então.

As orientações que Bakhtin nos apresenta para desconstruir são duas, as quais o autor chama de "objetivismo abstrato" e "subjetivismo idealista". O autor critica tanto o que seria uma "lingüística da língua" quanto o que poderia ser chamado de "lingüística da fala".

A primeira orientação é marcada pelo caráter positivista, cartesiano e lógico-formal. O individual não cabe aqui, ficando do lado fora. Para essa orientação, "o centro organizador de todos os fatos da língua [...] situa-se [...] no *sistema lingüístico*, a saber, *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*". (BAKHTIN 1992, p. 77). É uma filosofia pretensamente sem nenhum componente ideológico⁶, pois não há historicidade. Dentre seus maiores representantes estão, numa primeira fase, René Descartes (com o Racionalismo) e Gottfried Leibniz (com a Gramática Universal) e, numa fase posterior, o já citado Ferdinand de Saussure⁷. Nessa perspectiva, a língua é casta, asséptica. É objetiva, pois é positiva: define regras. É abstrata, pois elimina o sujeito histórico completamente. Para esse corrente, a língua é um sistema estável de formas normativas que a consciência individual já encontra "pronto". Essas formas e normas formam um sistema fechado, sincrônico, que alegadamente não apresenta espaço para motivos ideológicos.

Por outro lado, a segunda orientação vai ao outro extremo. Ela preconiza que o agente total e único da língua é o sujeito. O psicologismo individual de Wilhelm von Humboldt, Chaim Steinthal, Wilhelm Wundt e a estética de Karl Vossler e Benedetto Croce têm como termo-chave de sua concepção de língua a palavra "expressão". Daí a lingüística, como ciência da expressão por excelência, se confundir com a estética. Para Croce (*apud*

⁶ O que já é um componente ideológico.

⁷ É interessante definir aqui que se trata de um Saussure de uma determinada leitura. Em "Dois Saussure?", artigo encontrado em F. Gadet e M. Pêcheux (2004), os autores discutem o Saussure do *Cours* e o Saussure dos *Anagramas*.

BAKHTIN [1929] 1992, p. 77), o ato da fala individual constitui igualmente o fenômeno da língua.

No entanto, para Bakhtin, a consciência individual não pode servir de base para nenhum tipo de explicação, pois ela própria precisa ser explicada de um ponto de vista sociológico e translingüístico (STAM 2000, p. 30). O estudo da ideologia não pode se apoiar na psicologia, pois não se sustenta.

Bakhtin resume a diferença entre as duas correntes extremas: para uma, a língua é supra-individual e asséptica; para outra, a língua é expressão do ato de fala. Diz ele a respeito:

Enquanto que, para a primeira orientação [que vê a língua como expressão], a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação [que percebe a língua livre de subjetivismo], a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (p.77).

O autor segue fazendo críticas à orientação do objetivismo abstrato, afirmando que a língua não é estática nem ordenada como preconiza essa linha. Pelo contrário, a língua é “confusa” como a própria história. Para Bakhtin, o desejo de ver a língua como um sistema sincrônico estático é um sintoma de nostalgia das línguas mortas, cujos sistemas se fixaram exatamente porque eram mortas.

A língua viva é dinâmica e se transforma com o uso de seus falantes. Ele assim introduz, pelo contexto, o fator social no campo da linguagem. O papel da interlocução, até então posto em segundo plano, também ganha status dentro das elaborações lingüísticas.

No que diz respeito às duas orientações, certamente estamos numa combinação móvel entre os dois pontos extremos. Bakhtin faz disso seu alicerce para apresentar uma nova orientação para os estudos lingüísticos, ainda em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Basicamente, ele propõe que a língua possui papel importante na situação lingüística, pois permite unir e formar o meio social imediato. No entanto, acrescenta que é o contexto dessa situação de enunciação, com todos os seus elementos históricos que estão envolvidos na produção do ato de fala (também importante), que deve ser objeto da análise lingüística. Com isso ele põe a enunciação em evidência.

Ao colocar o contexto como parte integrante da produção dos sentidos, Bakhtin igualmente promove as condições de produção a elementos fundantes da língua. Para

Bakhtin, o *enunciado* é a língua. Quando o enunciado é posto no mundo, ele se une às condições em que foi produzido, recebendo o status de *enunciação*. Se o enunciado pode se repetir, por seu caráter lingüístico, a enunciação nunca se repete, por seu caráter contingente, social e histórico: o contexto nunca é o mesmo.

Ao aproximar e associar o lingüístico e o social, Bakhtin necessariamente apresenta a necessidade de se buscar as relações que vinculam linguagem à ideologia, que é o que rege as relações sociais. A compreensão do fenômeno da linguagem rompe, então, a dicotomia proposta por Saussure.

Bakhtin ([1929] 1992), por fim, altera o conceito de saussuriano de signo e o faz pela mudança de perspectiva. O signo passa de inerte a dialético, a ideológico:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, um sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como um signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência anterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as conseqüências que dele decorrem (p. 33).

É a gênese da noção de discurso vista como ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos, elemento constitutivo das próprias significações.

Por razões políticas, Bakhtin não teve a divulgação e a recepção que suas idéias mereciam. Vivendo um período de ostracismo de quase meio século na própria Rússia, devido ao obscurantismo do regime stalinista, Bakhtin foi redescoberto nos anos 60, com as mudanças promovidas por Nikita Khrushchev. Sua revalorização teve início com a publicação de sua obra em seu país e a conseqüente difusão no ocidente. Apesar do longo período de silenciamento, seus temas despertaram interesse por seu aspecto de vanguarda e por sua profunda atualidade. É como dizia o próprio Bakhtin (*apud* FREITAS 2002):

Uma obra explode as fronteiras de seu tempo, ela vive nos séculos, dito de outra forma, na grande temporalidade. E fazendo isso não é raro que essa vida (e é sempre verdadeira para uma grande obra), seja mais intensa e mais plena que no tempo de sua contemporaneidade. (p. 135).

Por conta exatamente desse ostracismo e de outras condições conjunturais da época, a tradição estruturalista encontrou pouca resistência para se estabelecer como paradigma nos estudos lingüísticos.

2.1.2 O Estruturalismo: Ainda Saussure, Jakobson, Harris, Halliday e Benveniste

Dentre as idéias que compõem o espectro estruturalista, algumas ajudaram a pavimentar a estrada da AD, tanto servindo de elemento de negação num processo dialético como apontando para caminhos mais tarde trilhados por outros teóricos menos comprometidos com as bases epistemológicas desse mesmo Estruturalismo.

A primeira idéia estruturalista que nos interessa é a dicotomia *langue/parole*, já abordada. Proposta por Saussure e desconstruída por Bakhtin, a dicotomia ajudou a definir o que fica de fora ou que se traz para dentro quando olhamos a linguagem discursivamente.

Como corrente, o Estruturalismo olha os fenômenos em busca de suas estruturas. Ao buscar as estruturas profundas, subjacentes, que alegadamente existem por detrás dos fenômenos, escapando do primeiro olhar humano, o Estruturalismo aproxima-se das visões de Karl Marx (a infra-estrutura econômica) e Sigmund Freud (o poder do inconsciente). Ambos entendiam os fenômenos sociais ou comportamentais como obrigatoriamente condicionados por forças impessoais (o Capitalismo, o Superego), deslocando, desde então, o problema do estudo da consciência ou das escolhas individuais para um quadro bem mais amplo, dos macro-sistemas.

Para as correntes citadas acima, ao contrário da ciência de inclinação liberal, o indivíduo pouco contava. Tal como o marxismo e o freudismo, o Estruturalismo diminui a importância do que é singular, subjetivo, individual, retratando a pessoa humana como resultante de uma construção, como sendo a consequência de sistemas impessoais (no marxismo o indivíduo é marionete do sistema capitalista; na psicanálise, se bem que amparado no Ego, ele é regido pelos impulsos do inconsciente; e na antropologia estrutural pelas relações de parentesco determinadas pelo totemismo⁸).

⁸ Totemismo é a crença de que as pessoas descendem de animais, plantas ou outros objetos naturais. Os símbolos desses ancestrais naturais, conhecidos por *totens*, normalmente são associados a clãs (grupos de famílias com a mesma descendência). Os totens reforçam a identidade e o espírito de grupo dos clãs.

Por conseguinte, os indivíduos produzem, mas não controlam os códigos e as convenções que regem e envolvem sua existência social, sua vida mental ou experiência lingüística⁹. É o que Marx aparenta dizer quando afirmou que os homens fazem a história, mas não estão conscientes disso. Em conseqüência dessa não-ênfase pela importância da pessoa, por ter feito o homem desaparecer na complexa teia da organização social em que nasce e a qual pertence, o Estruturalismo foi considerado pelos seus críticos como um "anti-humanismo".

Apesar de o Estruturalismo ter tido o seu ponto nascente em Saussure, ele ganhou corpo nos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, além da lingüística, nas áreas da semiótica e na área da análise literária desenvolvida por Roman Jakobson.

O trabalho de Saussure foi uma tentativa de reduzir vários fatos sobre linguagem descobertos pelos lingüistas históricos do séc. XIX a um número gerenciável de proposições baseadas nas relações *formais* existentes entre os elementos da língua. A releitura sistemática feita por Saussure baseia-se em três pressupostos: a natureza *sistemática* da língua (na qual o todo é maior do que as partes), a concepção *relacional* dos elementos da linguagem (em que as "entidades" lingüísticas são definidas em relação à combinação e contraste uma com as outras) e a natureza *arbitrária* dos elementos lingüísticos (que os define mais em termos da função que possuem do que em termos de suas qualidades inerentes). Esses três pressupostos vieram a servir de base para o que Jakobson chamaria de "Estruturalismo", em 1929:

Se nós tivéssemos que reunir a idéia principal da ciência hoje em suas várias manifestações, seria difícil achar uma designação mais apropriada do que *estruturalismo*. Qualquer conjunto de fenômenos examinados pela ciência contemporânea é tratado não como uma aglomeração mecânica, mas como um todo estrutural, e a tarefa básica é revelar as leis internas desse sistema. O foco das preocupações científicas parece não ser mais o estímulo exterior, mas as premissas internas do desenvolvimento: hoje a concepção mecânica de processos cede lugar à questão da função desses processos¹⁰. (*apud* GRODEN, M.; KREISWIRTH 1994)

⁹ Como diz Eduardo Prado Coelho (1972): "Com Copérnico, o homem deixou de estar no centro do universo. Com Darwin, o homem deixou de ser o centro do reino animal. Com Marx, o homem deixou de ser o centro da história (que aliás, não possui um centro). Com Freud, o homem deixou de ser o centro de si mesmo."

¹⁰ "Were we to comprise the leading idea of present-day science in its most various manifestations, we could hardly find a more appropriate designation than *structuralism*. Any set of phenomena examined by contemporary science is treated not as a mechanical agglomeration but as a structural whole, and the basic task is to reveal the inner . . . laws of this system. What appears to be the focus of scientific preoccupations is no longer the outer stimulus, but the internal premises of the development: now the mechanical conception of

Ainda que dentro de uma visão estruturalista, é a partir dos trabalhos de Jakobson sobre enunciação que viriam surgir algumas outras questões discursivas. Vejamos a elaboração jakobsoniana de uma situação de comunicação, para, depois, apresentarmos a crítica a ela.

O primeiro elemento constitutivo de uma situação de comunicação é própria *situação* ou realidade de comunicação em que ela se realiza: o lugar, a época, o tipo de cultura a que pertencem as pessoas que se comunicam, o seu grau de escolaridade, sua faixa etária e tudo aquilo que pode modificar o sentido da mensagem que está sendo transmitida. São todas as circunstâncias em que uma comunicação se efetiva (enunciação)

O segundo elemento se refere aos *interlocutores* que dela participam: o emissor (quem transmite uma mensagem durante a comunicação, a pessoa que fala no discurso, a 1ª pessoa) e o receptor (a quem se transmite uma mensagem durante a comunicação, a pessoa para quem se fala no discurso – a 2ª pessoa). Durante a comunicação, normalmente esses papéis se invertem.

O terceiro elemento é a *mensagem* (cada conteúdo que os interlocutores compartilham). A mensagem normalmente tem um tema central, que se chama referente. O referente é sobre que ou sobre quem se fala na mensagem (corresponde a 3ª pessoa do discurso).

O quarto elemento é o *código*. O código é a linguagem ou o conjunto de signos usados na elaboração e/ou na transmissão da mensagem na comunicação.

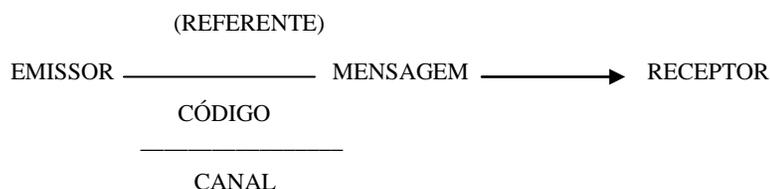
O quinto é o *canal* (cada um dos meios de comunicação utilizados na transmissão de mensagens na comunicação. São os meios de comunicação: revista, jornal, rádio, televisão, telefone, fax, telégrafo, computador, Internet, rádio, carta, etc.).

Há, por fim, o *ruído*, que é todo e qualquer problema que possa ocorrer na transmissão/elaboração ou na recepção/entendimento de uma mensagem. As diferenças culturais, as condições acústicas e/ou visuais da situação de comunicação, a predisposição dos interlocutores e suas diferenças e tantos outros fatores podem impedir que uma mensagem seja recebida da mesma maneira que foi enviada. O poder da comunicação e a

processes yields to the question of their function” (Nossa tradução. Salvo indicação contrária, as traduções dos originais indicados nas notas são de nossa autoria).

comunicação do poder são temas importantes tratados em itens que aparecerão mais adiante.

Em suma, segundo Jakobson, os elementos da comunicação são os seguintes:



Para Jakobson, quando em um discurso entram em ação os elementos acima, o uso da linguagem se efetiva através da comunicação. A linguagem passa a ter diferentes funções nesse discurso, dependendo da temática da mensagem veiculada.

A ênfase da linguagem pode ser dada a cada um desses elementos. Numa mensagem, quando a linguagem é usada para dizer a respeito do próprio emissor, ela está exercendo a sua *função emotiva* ou *expressiva*. Quando é usada para dizer a respeito de um referente qualquer, que não seja nem o emissor, nem a própria linguagem, a linguagem está exercendo a sua *função referencial*. Quando a ênfase é na própria linguagem, isto é, quando numa mensagem a linguagem é usada para falar dela mesma (o referente é a própria linguagem, seja verbal ou não verbal), a linguagem está exercendo a sua *função metalingüística*. Se a ênfase for na mensagem e a linguagem usada for incomum, conotativa, ambígua, polivalente ou/e musical, com seu autor rompendo com as normas de uso dos signos (no sentido posto por Saussure), a linguagem é predominantemente poética. A *função poética* da linguagem pode estar tanto num texto em versos como na prosa literária. É a mensagem literária, poética, artística. Se a linguagem é usada para persuadir, para convencer (*argumentar*) o receptor da mensagem a respeito de algo ou de uma idéia, ela está exercendo a sua *função apelativa* ou *conativa*. Por fim, quando se quer apenas para testar se o canal está funcionando, ou seja, a mensagem não tem conteúdo informativo, emotivo, poético, metalingüístico ou apelativo, sendo usada apenas para que a comunicação se mantenha estabelecida, sem interrupções ou ruídos, a linguagem está exercendo sua *função fática*.

Assim, segundo Jakobson, cada função exercida pela linguagem em um discurso vai destacar na mensagem um determinado elemento de comunicação.

Esse modelo estrutural de comunicação vai receber severas críticas das teorias discursivas (*cf.* ORLANDI 1999b), pois parte do pressuposto de que a língua é única e igualmente inteligível. Acredita que a não-comunicação se dá por ruídos e não por diferença de sentidos. No entanto, o funcionalismo jakobsoniano tem como grande contribuição para os estudos discursivos o fato de ter instaurado a comunicação como objeto de estudo científico (ORLANDI 1986, p. 36).

Com sua participação nos círculos lingüísticos de Moscou (1915) e Praga (1926) e em seu posterior exílio nos Estados Unidos, após a invasão da Tchecoslováquia pelos nazistas, Jakobson traça um caminho que vai distanciando a interligação da lingüística com a literatura dentro de seus trabalhos. A seus trabalhos na área da comunicação vêm juntar-se outros de fundamental importância sobre enunciação, ainda que sob uma perspectiva diferente, como os de Émile Benveniste.

Nos Estados Unidos, surge um artigo de Zellig Harris que terá um impacto fundante na primeira fase da AD francesa, quando de sua publicação na revista *Langages* 13, de março de 1969, intitulado “*Discourse analysis*”. Nesse artigo, Harris estende os procedimentos da lingüística distribucional norte-americana a textos, chamados por ele de ‘discursos’. Com isso, ele mostra a possibilidade de uma análise que extrapola os limites da frase.

Apesar de extremamente behaviorista, o artigo de Harris funcionou como uma espécie de reação à epistemologia da cada vez mais presente Gramática Gerativa Transformacional, que, ainda que dentro do Estruturalismo, valorizava a estrutura profunda e relegava a superfície lingüística a um lugar secundário (*cf.* MALDIDIER, 1994).

Harris argumentava que a pesquisa lingüística se limitava aos elementos de uma frase. Para ele, o discurso seria uma seqüência de frases. No entanto, o escopo da análise de discurso exigia muito mais do que o aparelho teórico da época poderia fornecer. Essa foi uma constatação vigente durante os anos 50 e boa parte dos anos 60.

No final da década de 60 e início da de 70, começa a aparecer um grupo de diferentes abordagens da língua em uso. Entre elas, a pragmática, a análise conversacional, a lingüística textual e a teoria da relevância, além, é claro, dos estudos franceses que levariam a AD a ser pensada na forma que a concebemos nesse estudo.

Harris (1951) afirma que

seguimentos maiores do que um enunciado não são normalmente levados em conta pela lingüística descritiva atual. [...] o lingüista normalmente considera as inter-relações dos elementos somente dentro de um enunciado por vez. Isso vai permitir uma descrição possível do material, uma vez que as inter-relações dos elementos dentro de cada enunciado (ou tipo de enunciado) são trabalhadas e qualquer discurso mais longo pode ser descrito como uma sucessão de enunciados, ou seja, a sucessão de elementos que apresentam uma inter-relação afirmada. Essa restrição leva a crer que nada é geralmente dito sobre as inter-relações entre enunciados completos dentro de um discurso. (p. 11)¹¹

A unidade básica de análise para Harris é o texto. É o que vemos em seu artigo “Análise do Discurso” e em *Structural Linguistics*, trabalho de 1951. Harris propõe uma análise de discurso que busca dar conta dessa unidade lingüística específica que para ele seria uma seqüência textual, tomada individualmente. Para ele, então, a descrição dos elementos lingüísticos é realizada no interior dessa unidade lingüística. Por conseguinte, as relações entre os lexemas são igualmente abordadas nos limites do texto e não em um lugar abstraído das ocorrências textuais.

Acontece que a particularidade de cada texto condiciona diferentes relações entre os elementos lexicais e, portanto, possibilita diferentes descrições do léxico. Não interessa tanto desse ponto de vista *o que é* o léxico, mas sim *como* ele aparece nos textos.

O procedimento do analista consiste em identificar e descrever relações entre os elementos lingüísticos, relações essas de equivalência, de dominância, de substituíbilidade. Segundo Harris, a distribuição dos elementos e das relações entre eles não depende da intenção do sujeito. As descrições das sistematicidades lingüísticas e de seu modo de distribuição nos textos permitem chegar a conjuntos lingüísticos (classes de equivalência, repetições, subclasses) que não respondem a uma coerência ou a qualquer operação intencional efetuada pelo sujeito. No fim, chega-se a uma descrição estrutural do texto que pode ser interpretada na confrontação e cotejamento com outros textos. Portanto, realiza-se

¹¹ “stretches longer than one utterance are not usually considered in current descriptive linguistics. [...] the linguist usually considers the interrelations of elements only within one utterance at a time. This yields a possible description of the material, since the interrelations of elements within each utterance (or utterance type) are worked out, and any longer discourse is describable as a succession of utterances, i.e. a succession of elements having the stated interrelations. This restriction means that nothing is generally said about the interrelations among whole utterances within a discourse”.

uma comparação entre a estrutura (a distribuição das classes de equivalência) de um texto e a de outros textos.

Outra questão importante no método de Harris é o status da gramática, vista como um dispositivo de descrição. Harris afirma que seu método se aproxima mais daquele que se utiliza para elaborar a gramática de uma língua (que elaboraria as relações distribucionais entre os elementos), do que daquela que se utiliza para elaborar o dicionário, que elaboraria a lista de todos os elementos dessa língua sem se preocupar com as posições que esses elementos ocupam. Essa aproximação com a gramática faz emergir na análise os elementos que são exteriores ao texto, como as frases possíveis em uma língua, mas que não estão presentes no texto. A noção harrisiana de transformação, posteriormente desenvolvida por seu ex-aluno Noam Chomsky no campo da Gramática Gerativa, trabalha justamente essa possibilidade de construir na análise de um texto relações de equivalência com seqüências que lhe são exteriores. Com o auxílio da gramática, abre-se uma fissura no corpo textual, permitindo examinar sua estrutura lançando mão de seqüências ausentes do próprio texto. Esse procedimento será retomado por Michel Pêcheux, desenvolvendo-se ainda mais a relação das seqüências do texto com aquelas que lhe são exteriores.

Outro autor que considerou o texto como unidade fundamental na análise da linguagem foi o inglês M.A.K. Halliday. O trabalho de Halliday, que começou a desenvolver sua teoria da Gramática Sistêmica Funcional no início dos anos 60, baseia-se nos de John Rupert Firth (1890-1960), lingüista britânico dos anos 30, 40 e 50.

Para Halliday, o texto é uma unidade semântica de qualquer tamanho que forma um todo unificado, pensando a linguagem em uso. O texto não é constituído por sentenças, mas *realizado* por sentenças. O autor afirma que o vocabulário e a sintaxe estão no mesmo nível, devendo-se entender a gramática como uma *lexicogramática*. Para ele, a gramática se constitui a partir do significado das palavras, que vem de sua função (daí o termo *funcionalista*). A língua não é um conjunto de estruturas, mas uma rede de *sistemas*, grupos inter-relacionados de opções de significar (daí o termo *sistêmica*). Ele afirma ainda que “essas opções não são definidas por referências à estrutura; elas são puramente características abstratas e as estruturas surgem como uma forma de pô-las em

funcionamento”¹². (HALLIDAY 1994, p. 15). De certa forma, essa visão inverte a perspectiva lingüística, mostrando que a língua é um sistema que se funda no funcionamento e não o contrário, ou seja, um funcionamento que deve existir a partir das estruturas, construção que é fundamental para a compreensão da relação língua-social. Halliday, no entanto, não trabalha com a ideologia e estaciona na descrição (ORLANDI 1999b, p.18).

Os trabalhos de Jakobson, Harris e Halliday são pontos de vista teóricos que redirecionam a análise lingüística, impulsionando-a para além da imanência proposta pelo quadro epistemológico do Estruturalismo. Esses trabalhos de certa forma e de formas diferenciadas permitiram a alforria dos estudos textuais em relação ao enclausuramento das análises que se mantinham presas às orientações filológicas e estruturalistas, que não transcendiam os limites da frase. É justamente nesse espaço que surgem as primeiras inquietações com questões transfrásticas que seriam o embrião de uma nova perspectiva de análise textual e, mais tarde, da AD.

Émile Benveniste é outro lingüista que inaugura uma fase de extrema fertilidade para os estudos do discurso. No entanto, seus trabalhos passam muito tempo sendo ignorados pelos lingüistas franceses por uma questão de agenda do Estruturalismo, que pensava a linguagem abstraíndo-se do sujeito¹³. Não obstante, como afirma Dosse (1994, p. 62), Benveniste “reintroduz o recalcado no âmago da preocupação da lingüística: o sujeito” e o faz por sua abordagem enunciativa.

Sua contribuição seminal vem do fato de considerar a enunciação como um processo de apropriação da língua. Para o autor, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE 1989, p. 83).

Para Benveniste, a língua é uma realidade que somente se estabelece no ato enunciativo, quando expressa sua relação com o mundo. Dessa forma, a realidade deixa de estar fora da linguagem para se incorporar à enunciação, passando a construção de sentido

¹² “... it interprets language not as a set of structures but as a network of SYSTEMS, or interrelated sets of options for making meaning. Such options are not defined by reference to structure; they are purely abstract features, and structure comes in as the means whereby they are put into effect”.

¹³ “Benveniste não é ignorado por desconhecimento: foi deliberadamente que a lingüística estrutural barrou na época o caminho de acesso ao sujeito. A ruptura com o psicologismo, com a fenomenologia e a hermenêutica teve que ser realizada por esse preço por todos os defensores do paradigma estrutural”. (DOSSE 1994., p. 66)

pela noção de sujeito. Quando se declara locutor, esse sujeito instaura um *outro* diante de si e, por isso, toda enunciação “postula um alocutário¹⁴” (*idem*, p. 84).

Benveniste acena discursivamente quando traz para dentro da língua seu exterior como sendo constitutivo, ao trabalhar o conceito de enunciação. Segundo ele, “a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (*idem*, p. 87). Toda língua, sendo um sistema, não pode funcionar sem o princípio fundamental da contradição.

A valorização do sujeito-locutor, que se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição por índices específicos, é uma elaboração de fundamental importância para os estudos discursivos. O homem se constitui em *sujeito* “na linguagem e pela linguagem” (BENVENISTE 1988, p. 286). Ao ser marcado na e pela linguagem, o sujeito vai-se revelando ao longo da cadeia discursiva, fornecendo identidades que possibilitam sua inscrição em propriedades discursivas, apesar de sua dispersão ao longo do discurso.

Benveniste tem razão ao dizer em seu artigo “*Subjetividade na linguagem*” que

muitas noções na lingüística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação lingüística (*idem*, p. 286).

Essa intersubjetividade estende às preocupações lingüísticas. Elas passam a considerar questões relativas à história e ao sujeito, que vão dar razões históricas para investidas teóricas em relação ao Marxismo e à psicanálise. Segundo Dosse:

O sujeito está de volta por razões que não decorrem verdadeiramente de uma temporalidade própria da disciplina lingüística, mas dos efeitos sobre essa dos movimentos de maio de 1968, das novas interrogações que surgiram no âmbito das ciências humanas e que permitiram especialmente o sujeito reaparecer na janela após ter sido expulso pela porta. (*op.cit.*, p. 65)

A esses quadros epistemológicos que se montam e desmontam se junta a tradição literária francesa com a prática da interpretação e explicação de textos. É o início da AD, que abordaremos a seguir.

¹⁴ Antoine Culioli, trabalhando dentro de uma perspectiva discursiva vai chamar o alocutário de “co-enunciador”, pois ele se faz presente no sentido da enunciação tanto quanto o enunciador.

2.2 A Epistemologia da Análise de Discurso

Com a própria constituição histórica das inquietações no âmbito da lingüística, algumas noções começam a ser fundamentais para a constituição da AD. Entre essas, as noções de ideologia, de sujeito e de discurso, problematizadas de forma particular no contexto da França do final dos anos 60 e início dos 70 do século passado.

Comentaremos cada uma dessas noções.

2.2.1 Ideologia

Como *língua e sujeito*, o termo *ideologia* é um termo *portemanteau*. A ele podemos atribuir noções muito diferentes a partir de matrizes de sentidos determinadas. Assim, iremos brevemente abordar a construção do sentido de ideologia compreendido pela AD e, conseqüentemente, por nós neste trabalho, que a usamos como referencial teórico.

2.2.1.1 A ideologia antes de Marx

Desde sempre o homem busca explicação para a realidade que o circunda. Essas explicações foram inicialmente predominantemente fundadas em explicações mitológicas de cunho religioso. Foi com Platão – no mito das cavernas – que a civilização ocidental se questionou sobre que garantia havia de que as idéias pensadas correspondiam à realidade.

No Renascimento, o empirista Francis Bacon já impunha restrições às idéias como sendo enganadoras. Em *Novum organum*, Bacon (1982) critica os ídolos e diz que o ser humano deve se libertar deles: os ídolos da tribo (as falsas idéias que a sociedade nos impõe), os ídolos da caverna (as falsas idéias que nós mesmos nos impomos ao acreditar que nossa verdade deva ser a verdade do mundo), os ídolos do teatro (as falsas idéias impostas pelo poder estabelecido, encenando-as num teatro da vida para nos convencer delas) e, por fim, os ídolos do foro ou do mercado (as falsas compreensões a que somos levados pela falsa transparência da linguagem).

Montaigne e Diderot criticaram o eurocentrismo colonizador, impondo sua cultura e seus valores econômicos aos povos do novo mundo, visão essa que põe em pauta a existências de várias verdades ou ideologias.

A palavra *ideologia* foi utilizada pela primeira vez por Destutt da Tracy, filósofo francês líder dos ideólogos. Tracy, em seu livro de 1801, *Éléments d'idéologie*, afirma que as ações dependem do conhecimento para serem levadas a efeito. O conhecimento seria feito de idéias, sendo necessário, portanto, decompor essas idéias para poder entendê-las e assim agir. A ideologia seria essa ciência das idéias.

O erro histórico dos ideólogos foi propor uma espécie de assessoria a Napoleão Bonaparte, que governava a França da época. O imperador entendeu que os ideólogos estavam querendo ensiná-lo a governar e enfureceu-se, acusando os ideólogos de praticarem uma nebulosa metafísica, contra o que lutavam declaradamente. O sentido conferido ao termo *ideologia* por Napoleão, que detinha o poder – prevaleceu em relação ao sentido proposto por Tracy e seus pares. Michel Löwy (1987, p. 12) comenta com humor tal prevalência: “como Napoleão tinha mais peso, digamos, ideológico que eles, foi sua maneira de utilizar o termo que teve sucesso na época e que entrou para a linguagem corrente”. Foi com reação negativa de Napoleão, portanto, que o termo – que nasceu com um sentido positivo – passou a ter acepção asperamente negativa.

Segundo Konder (2002, p. 24), faltava algo tanto a Napoleão quanto aos ideólogos, que eram criticados pelo imperador: a capacidade de se debruçar com espírito crítico e autocrítico sobre os conflitos internos do conhecimento humano em ligação com as mudanças históricas. A pergunta que se pôs era: as causas das transformações históricas e sociais eram exteriores aos homens ou eram os homens que faziam a história? Essa e outras perguntas começam a ser respondidas através de pressupostos desenvolvidos pelos filósofos do Idealismo Clássico, Kant e Hegel.

Immanuel Kant apresenta uma resposta quando faz a separação sujeito/objeto, colocando o sujeito como construtor do conhecimento. Para ele, todo conhecimento era sempre – e nunca poderia deixar de ser – uma construção subjetiva. Sua visão rompe com a concepção segundo a qual o conhecimento poderia ser pensado como captação, como

registro fiel da realidade objetiva. O sujeito não poderia renunciar a assumir sua subjetividade face ao objeto.

Por sua vez, Hegel atribui ao sujeito a função de criador de sua própria realidade conhecida. Konder afirma que, para Hegel

a história da formação e transformação da consciência política se desenvolve em conexão com a história das modificações institucionais práticas. É no movimento conjunto delas que a cidadania se afirma, se consolida, reunindo numa mesma totalidade a diversidade dos cidadãos singulares e a universalidade do serviço livremente prestado ao bem comum (*idem*, p. 28).

Em *Princípios da filosofia do direito*, o pensador alemão caracteriza três momentos necessários para esse movimento: a família, a sociedade civil-burguesa e o Estado. No primeiro momento, o sujeito é dependente e não-autônomo. No segundo, o indivíduo desenvolve a capacidade racional de planejar e exercer sua independência, mas carece de universalidade. Por fim, no terceiro momento, o indivíduo autônomo reconhece sua pertinência à comunidade e complementa sua liberdade com a aceitação da necessidade de cooperação fundada na razão. Karl Marx vai justamente criticar a noção hegeliana de Estado por um inaceitável formalismo.

2.2.1.2 A ideologia em Marx

Nas críticas feitas por Marx à concepção de Estado de Hegel, a existência de um Estado que submete a sociedade ao seu controle é sintoma de alienação. A ilusão de um Estado *racional* como propunha Hegel (onde a razão prevalece) foi objeto das críticas incisivas de Marx. Essa visão suavizava as contradições entre sociedade e Estado, enquadrando os sujeitos em moldes preconcebidos de *cidadania*.

Marx afirmava que não cabia aos homens aceitar o papel passivo de observador da história pronta. Afirmava ainda que eles, através da compreensão de suas reais condições materiais de existência, poderiam produzir sua história. A concepção hegeliana estaria, pois, posta de cabeça para baixo, à semelhança do que busca fazer a ideologia, segundo Marx: inverter a realidade.

Marx diz:

o homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade. Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma consciência de mundo invertida, porque eles são o mundo invertido. [...] Quando, em toda ideologia, os seres humanos e suas relações aparecem de cabeça para baixo, como numa “câmara escura”, esse fenômeno também ocorre em função do processo histórico da vida, tal como a inversão dos objetos no negativo das fotografias decorre imediatamente de razão físicas (*apud* KONDER *op.cit.*, p. 36).

Não é a Constituição que faz o povo, mas o povo que faz a Constituição. A Hegel teria faltado, segundo o autor d’*O capital*, a compreensão dessa inversão.

Marilena Chauí (1980) cita esse momento como o momento do nascimento em Marx da Ideologia propriamente dita. Ideologia entendida como

o sistema ordenado de idéias e representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores [...] não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias (p. 65).

Para Marx, a ideologia caracterizava-se por ser um conjunto de idéias que a classe dominante utilizava para dominar a classe dominada, mascarando e distorcendo a realidade dessa classe. Ainda, Marx enfatizou sua convicção de que os indivíduos agem sem intenção criminosa, sem *dolo*, ao adotar um modo de pensar ideologicamente “distorcido”:

Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais, erige-se uma inteira superestrutura, integradas por maneiras de sentir, ilusões, maneiras de pensar, concepções de vida distintas e diversamente constituídas. A classe inteira as cria e as forma sobre a base das suas condições materiais e das relações sociais correspondentes. O indivíduo isolado que as assimila pela tradição e pela educação pode imaginar que elas constituem suas próprias motivações, o ponto de partida de sua ação (MARX *apud* KONDER 2002, p. 44).

Juntamente com Engels, Marx (1965) dizia que:

as idéias da classe dominante são, a cada época as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. [...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o faça em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e distribuição de idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (p. 14)

Assim, o termo ideologia em Marx, pelo menos em grande parte da leitura que se faz desse autor, se reduz ao mascaramento da realidade social. Essa noção ligada à idéia de ilusão é redutora, mas se explica pelo recorte que Marx opera quando propõe fazer uma crítica ao sistema capitalista para compreender a ideologia burguesa a fim de superá-los. Ele se preocupava em elaborar teoricamente a ideologia da classe dominante.

A obra de Marx estende-se em múltiplas direções. Ela foi relida a partir de perspectivas políticas (Lenin, Trotski, Mao-Tsé-Tung) e teóricas (Kautsky, Lukács, Korsch, Adler, Gramsci). Entre as releituras de Marx, uma que nos interessa como fundante para base epistemológica da AD é a que faz Louis Althusser, a partir do Estruturalismo.

2.2.1.3 A ideologia em Louis Althusser

Em *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Louis Althusser retoma a teoria marxista afirmando, com Marx, que qualquer criança sabe que uma formação social que não reproduz suas condições de produção ao mesmo tempo em que as produz não dura um ano.

Assim, a classe dominante cria, para manter-se dominante, mecanismo de perpetuação e reprodução do *status quo*, envolvendo a reprodução de suas condições materiais, políticas e ideológicas. O Estado entra aqui desempenhando o papel de mantenedor da ordem, intervindo pela repressão e pela ideologia, forçando a classe dominada a submeter-se à condição de exploração.

Segundo o autor, tal papel é desempenhado por seus aparelhos repressores (ARE – Aparelhos Repressivos de Estado) ou por seus aparelhos ideológicos (AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado). Através deles se assegura a reprodução das relações de produção. Entre os ARE estão o governo, ministérios, tribunais, presídios, justiça, polícia etc. Entre os AIE, a religião, a escola, a política, o sindicato, o sistema de informação, o aparelho cultural.

Diz Althusser (em ŽIŽEK 1996):

1. Todos os Aparelhos de Estado funcionam pela repressão e pela ideologia ao mesmo tempo, com a diferença de que o Aparelho (Repressivo) de Estado funciona maciça e predominantemente pela repressão, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam maciça e predominantemente pela ideologia.

2. Enquanto o Aparelho (Repressivo) de Estado constitui um todo organizado, cujas diferentes partes centralizam-se abaixo de uma unidade de comando – a da política da luta de classes aplicada pelos representantes políticos das classes dominantes que detêm o poder estatal –, os Aparelhos Ideológicos do Estado são múltiplos, distintos, “relativamente autônomos” e capazes de proporcionar um campo objetivo para as contradições, que expressam, sob formas limitadas ou extremadas, os efeitos dos choques entre a luta de classe capitalista e a luta de classe proletária, bem como suas formas subordinadas”.

3. Enquanto a unidade do Aparelho (Repressivo) de Estado é garantida por sua organização, unificada e centralizada sob a liderança dos representantes das classes ocupantes do poder, que executam a política da luta de classes das classes que estão no poder, a unidade dos diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado é garantida, em geral, sob formas contraditórias, pela ideologia dominante, a ideologia da classe dominante (p.118)

Na segunda parte de seu ensaio, Althusser afirma que o conceito de Aparelho Ideológico de Estado apresentado por ele requereria uma visitação ao conceito de Ideologia. Ele propõe, então, uma teoria geral da Ideologia, contraposta a uma “teoria de ideologias *particulares*, que, seja qual for sua forma (religiosa, ética, jurídica ou política), sempre expressam *posições* de classe” (*op. cit.*, p. 124).

Althusser apresenta algumas teses fundamentais. A primeira delas é a de que a ideologia representa a relação imaginária do indivíduo com suas reais condições de existência. O autor explica que os homens lidam com suas reais condições de existência através do imaginário, ou seja, do conjunto de imagens, de formas simbólicas que representam sua relação com a realidade concreta. Segundo o autor,

é nessa relação que se acha a ‘causa’ que tem de explicar a deformação imaginária da representação ideológica do mundo real [...] A *natureza imaginária dessa relação* é que subjaz a toda deformação imaginária que se pode observar (quando não se vivem em sua verdade) em qualquer ideologia (*op. cit.*, p. 127).

Ao propor o imaginário como parâmetro necessário para lidar com o real, Althusser afirma, de forma corolária, que a Ideologia tem uma existência material, apagando da relação a noção de idéia. Aquilo em que o sujeito acredita é o que o faz agir ou deixar de agir, direcionando sua vida concreta, real, material. Assim, toda prática é ideológica porque é motivada pelo imaginário, que é o real do sujeito. “Não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela” e “não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”

(*op. cit.*, p. 131). Essa argumentação segue para que o autor chegue a sua tese principal: “A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (*ibidem*).

Toda ideologia tem por função constituir indivíduos empíricos, concretos, de carne e osso, em sujeitos. Como isso é possível? Segundo o autor, através de um processo de interpelação e reconhecimento. O reconhecimento acontece quando o sujeito se insere, através de suas práticas, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Reconhecer-se parte, no entanto, não significa saber-se sujeito ideológico. Ao contrário,

o que de fato acontece na ideologia [...] parece acontecer fora dela. É por isso que quem está na ideologia, acredita-se, por definição, fora dela: um dos efeitos da ideologia é a *negação* prática, pela ideologia, do caráter ideológico da ideologia. A ideologia nunca diz ‘sou ideológica’. [...] Como se sabe, a acusação de estar na ideologia só se aplica aos outros, nunca ao próprio sujeito. (*op.cit.*, p. 134).

Assim, todo indivíduo é sempre já sujeito, pois não existe prática subjetiva fora de uma ideologia.

A abordagem que Althusser faz da Ideologia é importante e vai ser seminal para a Análise de Discurso em sua primeira fase. Suas preocupações em encontrar o lugar da submissão espontânea, o seu funcionamento e suas conseqüências para o movimento social são produtivos enquanto proposta de trabalho. Igualmente produtivos são alguns dos pressupostos que o orientam no sentido de uma melhor definição de sua função: a dominação burguesa só se estabiliza pela autonomia dos aparelhos (de produção e reprodução) isolados. A sua proposta de redefinição de uma teoria de Estado marxista é interessante do ponto de vista da reformulação e da construção de um conceito mais amplo e crítico do Estado capitalista.

No entanto, a teoria althusseriana recebeu várias críticas contundentes. Uma delas é em relação à integração dos “aparelhos ideológicos” ao Estado, na sua estrutura de dominação e de imposição de normas e valores. Aqui, a crítica é à visão althusseriana simplista de Estado, enquanto instituição social: uma entidade fetichizada que termina por levar a um apagamento das verdadeiras contradições sociais. A única coisa em que o Estado seria superior em relação às outras instituições é no monopólio da força e da repressão.

Althusser coloca que o Estado não é somente repressão, mas também ideologia. No entanto, o mito do Estado como entidade incorporada pelos cidadãos e como instituição

acima da sociedade aparece também na forma fetichizada do estruturalismo marxista do autor sob a forma de “a” instituição soberana, além das classes. O Estado, para seus críticos, seria uma instituição como qualquer outra, mas com suas atribuições específicas (inclusive o monopólio da violência física e da coerção), que espelha vivamente as contradições e a efervescência da sociedade.

Felix Guattari (1981) se coloca contra a idéia dos Aparelhos Ideológicos de Estado por considerá-los a manifestação de uma forma maniqueísta de estruturação da realidade: de um lado as superestruturas ideológicas e de outro a infra-estrutura econômica, como pólos opostos na estruturação social (p. 86). No que o autor caracteriza como “equipamentos coletivos” (que seriam, então, a escola, a igreja etc.) se processaria a formação coletiva da força de trabalho. Assim, a reprodução das relações sociais de produção e das forças produtivas não se dá somente em nível da ideologia, vinda “de cima”. Na produção em si, na forma de organização do trabalho, nas técnicas de medição de rendimento e desempenho do trabalhador estão igualmente contidas formas e relações ideologizadas.

Para Althusser, a filosofia e principalmente a ciência, como rejeição à ideologia, são práticas intelectuais cujos critérios de verdade situam-se no interior do objeto analisado, prática relativamente comum a todos os estruturalistas. A verdade é dada pelo conhecimento das relações e das leis internas dos fenômenos; os critérios do pesquisador e suas inclinações pessoais desaparecem. Quer-se imaginar uma ciência em que o homem torne-se, na melhor das hipóteses, somente um *constatador* de fatos e não um produtor histórico de conhecimento. Voltar-se-ia assim à velha ilusão do saber neutro e objetivo, pressuposto basilar positivista. Portanto, pleitear uma filosofia ou uma ciência com autonomia relativa é imaginar a intelectualidade formada por pessoas acima dos conflitos de classes e vinculações sociais, uma concepção por si dentro de uma lógica ideológica determinada.

A concepção de autonomia relativa como é colocada por Althusser desprende a produção ideológica dos seus elos sociais. Em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, Althusser não faria menção à agonística social como produtora dessa ideologia, crítica que tentou responder no texto “Crise do Marxismo”, de 1976. Nessa contestação, o autor tenta complementar as idéias que originaram a crítica, buscando vínculos que são “elementares”

nessa relação. No entanto, Althusser continuaria ignorando o principal, que derrubaria o eixo de sua teoria dos “aparelhos ideológicos”: a luta de classes se desenvolve *dentro* de todos esses aparelhos, o que lhes tira esse caráter de meros cumpridores de ordens do Estado, instituições puramente repetidoras de uma ideologia emanada do Estado.

Diferente do que acreditaria Althusser, segundo os críticos, tais aparelhos ideológicos são complexos e extremamente contraditórios. Neles, estão em conflitos diariamente classes em oposição quer seja na igreja, na escola, no sindicato etc. Para a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, aceitar isso significaria rejeitar o caráter “de Estado” que eles carregam como definição, ou seja, seria aceitar sua própria negação. A visão reduzida dos aparelhos ideológicos atuando como simples agentes para garantir o desempenho do Estado e da ideologia atraiu para Althusser as freqüentes críticas de funcionalismo. Assim, falar de “índice de eficácia” para a estruturação da sociedade, dos níveis e instâncias de uma determinada sociedade capitalista, é aderir não somente ao funcionalismo como explicação, mas adotar inclusive a terminologia da práxis capitalista.

A dificuldade da abordagem estrutural remete à questão das origens. Althusser não inclui nas suas preocupações questionamentos sobre o surgimento desses aparelhos ideológicos e sobre sua lógica, conforme a época. Não há a noção de continuidade histórica e cada fase é uma fase em si, dentro da qual as diferentes instituições se articulam, sempre de forma relativa. Assim a Igreja – ou a Religião – não é o resultado de uma sedimentação histórico-cultural de idéias e visões de mundo, trabalho de séculos da sociedade histórica que o constituiu. A instituição e seu funcionamento só são captados dentro da lógica respectiva do momento analisado.

Todas essas críticas da Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado acabariam por construir uma visão monolítica e acabada de organização social, em que tudo seria rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de forma que não sobraria mais nada para os sujeitos. Não haveria mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante.

Em todo o pensamento althusseriano, quando ele trata dos aparelhos ideológicos do Estado, transpareceria uma visão reduzida, ainda que seminal, do processo ideológico. Althusser prende-se à ideologia no nível puramente político, da prática política e sua representação no nível das instituições. Essa seria uma visão parcial, pois a ideologia

compreenderia outras esferas. Ideologia supõe também níveis do imaginário, do simbólico, do discurso não-imediato, das aspirações, dos padrões de status, das concepções éticas e estéticas, envolve um universo muito mais amplo e complexo do que é desenvolvido na filosofia althusseriana.

As críticas feitas à teoria de Althusser se refletem de certa forma nas críticas feitas ao quadro teórico da Análise de Discurso em determinado momento de elaboração, uma vez que as idéias althusserianas foram apropriadas por Michel Pêcheux na constituição do quadro teórico da disciplina em seu começo.

No entanto, em um artigo publicado no *Canadian Journal of Political and Social Theory*, Pêcheux apresenta algumas respostas às críticas feitas a Althusser no que diz respeito ao caráter funcionalista e reprodutivo de suas teses sobre ideologia. Diz Pêcheux (1991):

Para que pudesse entender algo sobre a questão da ideologia, Althusser afirmava explicitamente que era necessário considerar a ideologia do ponto de vista da “reprodução das relações de produção capitalista”. Por várias razões, “reprodução” foi imediatamente interpretada como repetição eterna de um estado idêntico de coisas e certas pessoas até mesmo o reprovaram por ter, a partir desse entendimento, associado a análise marxista a uma teoria pura de reprodução social.

Analisando o objetivo desse famoso artigo, no entanto, não há assombro algum em perceber o fato de que considerar a ideologia do ponto de vista das “relações de reprodução capitalista” necessariamente implica, para um marxista, em também considerar a ideologia do ponto de vista da *resistência* à reprodução, ou seja, da perspectiva de uma multidão de resistências e revoltas heterogêneas que se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente ¹⁵ (p. 29).

Assim, muitas das críticas que a AD formulada por Pêcheux recebeu e recebe (*cf.* FAIRCLOUGH 2001, HOWARTH 2000) a partir da crítica à teoria de Althusser são fundadas em leituras não-marxistas dos textos que as originaram. Pêcheux irá desenvolver sua teoria

¹⁵ “In order to understand something of the question of ideology, Althusser stated explicitly that it was necessary to consider ideology from the standpoint of ‘the reproduction of capitalist relations of production’. For various reasons, ‘reproduction’ was immediately interpreted of an eternal repetition of an identical state of affairs, and some people even reproached him for thus identifying Marxist analysis with a pure theory of social reproduction. / Reconsidering the aim of this famous article, however, one cannot avoid being struck today by the fact that ‘considering the question of ideology from the standpoint of ‘reproduction’ necessary implies, for a Marxist, also considering ideology from the standpoint of *resistance* to reproduction, that is, from the multitude of heterogeneous resistances and revolts which smoulder beneath dominant ideology, threatening it constantly”.

do discurso a partir da teoria althusseriana, num quadro teórico enriquecido por outros campos, como a psicanálise.

Voltaremos a essa questão mais adiante. No momento é fundamental apresentar algumas objeções ao conceito marxista de ideologia, notadamente feitas por Michel Foucault, que apresenta o conceito de discurso.

2.2.1.4 Objeções à noção marxista de ideologia: Foucault

Michel Foucault apresenta em seus trabalhos uma proposta de “insurreição” dos saberes, considerados todos provisórios. Para que essa insurreição aconteça, Foucault se serve de sua “arqueologia do saber” destinada a ajudá-lo na sua “genealogia do poder”.

Em seus trabalhos, ele constata a existência na sociedade de mecanismos polimorfos que impõem cerceamentos múltiplos e sutis, fazendo dos sujeitos “sujeitos sujeitados”. Em *Microfísica do poder*, ele aponta uma série de sujeições, como da criança ao adulto, do aluno a mestre etc.

Foucault critica a concepção marxista de poder centralizada no que chama de “finalidade econômica”. Para ele, essa visão é limitada porque o poder circula “como uma coisa que só funciona em cadeia”, em interligação. (FOUCAULT 1999b). Os indivíduos não se confrontam com o poder, mas são frutos dele. O poder transita pelo corpo dos indivíduos e os forma. O autor critica o conceito de Ideologia elaborado por Marx por se fixar em determinadas formas de poder, na esfera estatal, esquecendo modalidades de coerção que contribuem para fazer da política a “continuação da guerra por outros meios” (*cf.* KONDER 2002, p. 172).

Foucault vai mais além em suas restrições ao conceito marxista de ideologia:

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material etc. (FOUCAULT 1979, p. 7)

A crítica de Foucault à teoria marxista clássica sobre Ideologia é fundamentalmente a de que essa teoria tende a reduzir as relações de poder/saber a questões de poder e interesse de *classe*. Foucault não nega a existência de classes, mas ele se opõe fortemente a esse reducionismo. Ele igualmente acredita que nenhuma forma de pensamento pode reclamar uma “verdade” absoluta fora do jogo do discurso – todas as formas políticas e sociais de pensamento estão enredadas inevitavelmente na inter-relação saber/poder.

Apesar da discordância teórica, por várias vezes Michel Foucault reconheceu seu débito para com o pensamento marxista. Por outras, entretanto, ele fez questão de distinguir e distanciar seu trabalho da teorização marxista¹⁶. É claro, no entanto, que o Marxismo e a noção de ideologia lhe foram cruciais para o desenvolvimento da noção de discurso.

Para melhor compreensão do que aqui colocamos, é preciso que abordemos algumas diferenças entre ideologia e discurso, como propostas por Foucault. É o que faremos a seguir.

2.2.2 O Discurso em Foucault

2.2.2.1 Ideologia e verdade

A teorização da ideologia, especialmente nos trabalhos de Althusser, baseia-se na noção de que a posição da qual fala o teórico é aquela da crítica científica (*cf.* ALTHUSSER 1996; EAGLETON 1997). Dessa forma, a ideologia é caracterizada como sendo uma falsa consciência que só pode ser apreendida pela crítica, pela ciência, que se situaria fora dela, fora da ideologia.

Foucault não aceita nem supõe que a posição da ciência – e sua posição – esteja completamente fora das idéias ou práticas que ele analisa. Para muitos, esse posicionamento enfraquece sua própria posição teórica, uma vez que sugere que qualquer ato de crítica é formado e determinado pela relação de poder da qual faz parte. Essa posição, ainda, para outros, torna difícil a distinção entre idéias e ações que se opõem à opressão e as idéias e ações que as aceitam. No entanto, esse aparente relativismo não

¹⁶ O grande corte com o marxismo ocorreu após a publicação de *As palavras e as coisas* (1966), quando Foucault afirma que o marxismo não introduziu nenhum corte real na análise social. (*cf.* FOUCAULT 1999a)

invalida a posição crítica de Foucault. Ele é coerente com suas formulações sobre a verdade. Em momento algum Foucault reclama falar de um lugar no qual possuía “a verdade”. Ele sabe que ele próprio, como sujeito, só pode falar dentro de limites a ele impostos pelas contingências discursivas do momento.

Se para a noção marxista de Ideologia como falsa consciência existe um lugar fora da Ideologia (a crítica), para Foucault, todo conhecimento é determinado por uma combinação de pressões discursivas, institucionais e sociais. O conhecimento teórico, a própria ciência, não estaria imune a essas determinações. Alguns desses conhecimentos desafiarão os discursos dominantes e outros o aceitarão, num jogo de configurações.

O grande deslocamento na teorização foucaultiana se dá na sua tentativa de escrever a história das idéias sem recorrer ao sujeito cartesiano soberano. Esse sujeito se diferencia dos outros e age em função de sua razão que lhe dá a capacidade de pensar e, logo, de existir. Ao romper com o paradigma subjetivo moderno, Foucault se enquadra em parte dentro das características pós-estruturalistas que questionam o sujeito unitário e que acreditam ser muito mais produtivo analisar o sujeito em crise, em processo, ou seja, acreditam ser epistemologicamente mais válido trabalhar com a desintegração do sujeito unificado.

No entanto, Foucault vai além dessa visão do sujeito determinado (como posto pela psicanálise pós-estruturalista e adotado por alguns marxistas, como Althusser). Ele tenta examinar os processos históricos sem depender da noção de sujeito, fazendo com que sua teoria seja conhecida como a responsável pela “morte do sujeito”. Ao invés de ver o sujeito ou mesmo o sujeito em crise como objeto a ser analisado, o autor prefere ignorá-lo e concentrar-se nos processos que considera como constitutivos da própria noção de subjetividade.

Em *Arqueologia do saber* (1997) e *História da sexualidade*, vol. 1, (1982), Foucault aborda como a produção e a circulação do conhecimento levaram à noção da subjetividade a ter uma importância fundamental nas sociedades ocidentais desde o séc. XVIII. Aí ele localiza uma mudança no foco do método histórico. Diz ele:

É preciso dispensar o sujeito constituinte, livrar-se dele, ou seja, chegar a uma análise que considere a constituição do sujeito dentro de um quadro histórico. Aí está o que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que leva em conta a constituição dos saberes, discursos, domínios de objeto etc.

sem ter de fazer referência ao sujeito que é ou transcendental em relação ao campo de eventos ou percorre na sua mesmice vazia os cursos da história¹⁷. (FOUCAULT 1980, p. 59)

O autor não acredita que a base econômica é determinante no que é dito e pensado em uma determinada época, como querem os marxistas clássicos. Ele vê, na verdade, uma inter-relação complexa entre as estruturas sociais, estruturas econômicas e o discurso, sendo que nenhum desses elementos da relação é dominante. Ainda que considere o poder do Estado e as relações econômicas, ele não os vê como primários, mas como mais um tipo de relação de poder dentro os possíveis.

Há outra diferença da teoria de poder de Foucault em relação à teoria marxista de Ideologia: o que o autor chama de *hipótese repressiva*. Foucault critica a visão marxista por ver o poder como a expropriação do direito de outros. Alguém toma o que é de outro e o mantém às suas custas. O filósofo francês tenta deslocar essa visão negativa de poder para uma *visão produtiva*, ou seja, o poder ao mesmo tempo em que reprime, produz. Ele exemplifica sua hipótese em *História da sexualidade*, vol. 1, (1982), quando fala da repressão da sexualidade infantil no século XIX. A preocupação excessiva em regular a masturbação masculina acabou por produzir a própria sexualidade que buscava erradicar.

Enquanto os teóricos marxistas enfatizam a importância do Estado para a manutenção das relações de poder e na distribuição do acesso aos meios de produção, Foucault apresenta um modelo alternativo de poder que não localiza esse poder como uma posse nas mãos monolíticas do Estado. Mesmo com alguns teóricos marxistas pulverizando o poder do Estado em vários agentes, como fez Althusser e seus Aparelhos Ideológicos de Estado, ele (o Estado) continua sendo em última instância a fonte suprema e determinante das relações de poder. Foucault não desconsidera a importância do Estado, mas as relações de poder, para ele, se estendem para além de seus limites (*cf.* FOUCAULT 1979).

Ao se deslocar a noção de poder de algo fixo no Estado, em um modelo de cima para baixo, desloca-se também a concepção de poder como imposição. O poder passa, sem trocadilho, a poder ser visto como relação. Essa relação permite sair do dualismo marxista

¹⁷ “One had to dispense with the constituent subject, to get rid of the subject itself, that’s to say, to arrive at an analysis which can account for the constitution of the subject within a historical framework. At this is what I would call genealogy, that is, a form of history which can account for the constitution of knowledges, discourses, domains of objects, etc., without having to make reference to a subject which is either transcendental in relation to fields of events or runs in its empty sameness throughout the course of history”.

de explorador-explorado e apontar para o questionamento a respeito dos graus de poder envolvido nas relações, em vez da divisão dicotômica de que sempre há um alguém dominante, com poder, e um alguém dominado, sem poder.

Para Foucault, o poder não é propriedade de ninguém, mas circula através das relações que se estabelecem. Para um contraste, uma análise marxista das prisões buscaria analisar e discutir a opressão e o tratamento dado aos detentos, focalizando o cerceamento de certos direitos e de certas liberdades; para Foucault, o que está em jogo é a questão da construção disciplinar das relações de poder. Ele descreve, por exemplo, que a organização do espaço arquitetônico pode ser feita de tal forma que os presos têm a sensação de estarem sendo vigiados mesmo quando não estão, se autodisciplinando: o panoptismo (*cf.* FOUCAULT 1987).

Foucault está igualmente preocupado em sua obra com as maneiras através das quais as pessoas estabelecem e negociam as relações de poder. Essas relações são históricas e não permanentes, variando conforme o contexto em que se apresentam. A crítica marxista a essa visão é de que ela causa um imobilismo pela sua indefinição de contra quem se está lutando, causando certa adesão involuntária à manutenção do *status quo*, na mais condescendente das hipóteses. Nos trabalhos de Foucault, podemos ler que a essa crítica vem da ênfase que a teoria marxista dá à natureza opressiva das relações de poder, na qual a própria noção do sujeito revolucionário é fundamental para a mudança. Ele argumenta que a resistência já está contida na própria noção de poder, pois onde há poder há resistência, como vimos no exemplo acima sobre a sexualidade masculina no século XIX. A relação de poder não é de dominação total e nessa relação estão as forças que a desafiarão e a reconfigurarão.

O conceito de poder elaborado por Michel Foucault nos leva a repensar o papel da língua no processo de constituição da subjetividade dentro das relações sociais. Na visão marxista clássica, a língua tende a ser vista como um veículo através do qual as pessoas são levadas a acreditar em idéias que não são verdadeiras ou que não interessam à sua classe. Na teoria de Foucault, a linguagem é o sítio onde as lutas acontecem. Como diz o autor (1998): “[...] a história não cessa de nos ensinar, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10).

2.2.2.2 Estruturas discursivas

Uma das afirmações mais instigantes de Foucault feitas em *Arqueologia do saber* (1997) é a que diz que discursos não são simplesmente grupos de enunciados, agrupados em torno de um tema ou de uma questão. Nem são simplesmente conjuntos de enunciados que emanam de um contexto institucional específico. Para o autor, discursos são grupos de enunciados altamente regulados ou asserções com regras internas que são específicas ao próprio discurso. Enfim, o discurso se constitui de discursos regulados.

Assim, o estudo do discurso não é simplesmente a análise de enunciados e afirmações, mas o estudo das estruturas e regras de formação do discurso. Foucault chama esse tipo de análise de estruturas discursivas de *arqueologia*. Para ele, a palavra arqueologia:

não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. [...] [Arqueologia] designa o tema geral de uma descrição que interroga o já-dito no nível de sua existência: da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo (FOUCAULT 1997, p. 151).

O que Foucault tenta enfatizar, e o faz por toda a extensão de seu livro, é que a análise das estruturas do discurso deve ser feita não para revelar a verdade encoberta ou a origem de um enunciado. Seu objetivo deve ser o de evidenciar os mecanismos de suporte que possibilitam que esse enunciado exista. Esses mecanismos são tanto de natureza intrínseca ao próprio discurso quanto de natureza extrínseca, ou seja, extradiscursiva, no sentido de que são produtos sócio-culturais. A preocupação do autor é localizar os enunciados em seus quadros discursivos, já que não existe enunciado isolado, uma vez que há um conjunto de estruturas que faz esses enunciados terem sentido e que lhes dá força.

Dentro da perspectiva de discurso foucaultiana, é preciso ainda abordar a relação entre discurso e real. O foco primário de *Arqueologia do saber* é posto na relação entre textos/discursos e a construção do real por práticas discursivas. Para Foucault, temos acesso

somente às estruturas discursivas que determinam nossa percepção do real. Por conta dessa visão, muitos críticos acusam Foucault de negar a existência do real por ele enfatizar o poder formativo do discurso e muitos historiadores o têm atacado alegando que ele nega a existência de eventos históricos (*cf.* Taylor 1986).

Creemos que a visão de Foucault em relação ao real não está na noção de criação metafísica ou física dos fatos do mundo, mas nas significações atribuídas aos fatos do mundo pelas estruturas discursivas. Laclau e Mouffe (1985) sustentam essa leitura:

O fato de cada objeto ser constituído como um objeto de discurso não tem nada a ver com o fato de se há ou não um mundo externo ao pensamento, ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de uma pedra são eventos que certamente existem, no sentido de que acontecem aqui e agora, independente de nossa vontade. Mas se sua especificidade como objetos é construída em termos de “fenômenos naturais” ou de “expressões da ira de Deus” vai depender da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é a existência externa desses objetos em relação ao pensamento, mas a afirmação de que eles possam constituir-se em objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência¹⁸ (p.108)

Foucault não nega o real. O que ele afirma é que o que percebemos como significativo, como interpretamos objetos e eventos e como encaixamos esses objetos e eventos em sistemas de significados está em função das estruturas discursivas. São essas estruturas que fazem com que esses objetos e eventos sejam reais e materiais para nós.

Para Foucault, a percepção que temos dos objetos é formada dentro de limites das contingências discursivas. É o discurso que constitui os objetos para nós. Uma das citações mais conhecidas do autor sobre a constituição dos objetos é a que diz que:

não [devemos] imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele [o mundo] não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o predisponha a nosso favor (FOUCAULT 1998, p. 53).

¹⁸ “The fact that every object is constituted as an object of discourse has nothing to do with whether there is a world external to thought, or with the realism/idealism opposition. An earthquake or the falling of a brick is an event that certainly exists, in the sense that it occurs here and now, independently of my will. But whether their specificity as objects is constructed in terms of ‘natural phenomena’ or ‘expressions of the wrath of God’, depends upon the structuring of a discursive field. What is denied is not that such objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence”.

Não há uma ordem intrínseca ao mundo além do ordenamento que lhe impomos através da descrição lingüística que dele fazemos. Isso não significa que o fato de compreender objetos e idéias como criados pelas pessoas e instituições exclui qualquer realidade empírica exterior ao discurso. Ele não nega que essa realidade pré-exista aos homens, nem nega a materialidade dos eventos e experiências, como alguns críticos ingenuamente alegam. Simplesmente, a única maneira pela qual podemos apreender a realidade é através de discursos e estruturas discursivas.

Nesse processo de apreensão, caracterizamos e interpretamos experiências e eventos a partir da teia de sentidos disponíveis para nós e, no processo de interpretação, emprestamos a essas estruturas uma solidez e uma normalidade que são difíceis de serem pensadas fora dela. Para Foucault, essas estruturas discursivas não são simplesmente uma invenção de instituições ou de grupos de pessoas poderosas, como alguns marxistas sugerem em sua teorização sobre Ideologia. Nem são também abstratas e arbitrárias. Pelo contrário. Ele considera que existe uma combinação de forças que advém das pressões culturais e institucionais, juntamente com a estrutura intrínseca de discurso, e que essa combinação sempre extrapola os planos e desejos da instituição ou daqueles que detêm o poder.

A seguir, examinaremos as estruturas sugeridas por Foucault como sendo intrínsecas ao discurso, mais especificamente a episteme, o enunciado e o arquivo.

2.2.2.3 Estruturas intrínsecas ao discurso

O mundo visto como objetos construídos através de instituições e grupos sociais, especialmente através da linguagem, foi um dos pontos em comum de toda elaboração teórica dos pós-estruturalistas. No entanto, foi Foucault quem mais a fundo examinou historicamente as mudanças nos sistemas de pensamento e as mudanças que essas mudanças trouxeram ao modo de a sociedade ver a realidade. Em *Arqueologia do saber* (1997), Foucault trabalha com essas mudanças de forma a mapear os limites discursivos de

uma episteme, ou seja, do sistema de estruturas discursivas como um todo a partir do qual uma cultura pensa.

Um grupo de discursos forma a estrutura de uma episteme. Uma episteme pode ser compreendida como a base de pensamento sobre a qual, em dado momento, algumas asserções – e não outras – são tomadas como sendo conhecimento. Uma episteme é a soma total das estruturas discursivas que surgem como resultado da interação de um escopo de discursos que estão circulando e que são autorizados em uma época específica.

Foucault sugere que há rupturas epistêmicas. Em certos momentos em dada cultura, há um desenvolvimento descontínuo nas estruturas discursivas, sendo que o que em determinada época é visto como “natural”, em outra é visto como “estranho”. Da mesma forma que movemos a interpretação de um relâmpago de uma episteme que o via como um momento de desagrado divino para uma racionalização de uma episteme científica que o percebe como fenômeno de ordem natural que ocorre ao choque de duas nuvens carregadas, relegando a primeira visão a uma leitura “primitiva” e não cientificamente desenvolvida, outras gerações futuras poderão vir a ver nossa episteme como igualmente estranha. Isso normalmente é apagado para o sujeito que vive imerso na episteme.

Essa perspectiva de descontinuidade permite a Foucault contrapor-se à idéia de progresso cultural. Em vez de progresso (ir da ignorância à verdade), Foucault sugere que a história intelectual deva ser vista como uma série de mudanças de um sistema de classificação/representação para outro. Assim, o filósofo francês se distancia tanto da noção de história do pensamento positivista quanto da do marxista, pois ambas pressupõem melhoria e progresso. Para os positivistas, quando maior o conhecimento científico, melhor estará a humanidade; para os marxistas, só a mudança revolucionária trará melhorias às condições da classe trabalhadora. O modelo descontínuo de história de Foucault permite analisar as mudanças que acontecem dentro da estrutura de pensamento, enquanto que o modelo de história como uma progressão de eventos contínuos oblitera a análise do que foi apagado para que a história que se torna visível se fizesse.

Outro conceito fundamental tratado por Foucault é o de *enunciado*. As epistemes são conjuntos de enunciados agrupados em discursos ou quadros discursivos diferentes. No entanto, é preciso compreender enunciado como sendo algo mais do que uma formulação lingüística. Uma formulação lingüística, na verdade, pode até mesmo funcionar como a

superficialização lingüística de vários enunciados, dependendo do contexto discursivo em que aparece¹⁹. Diferentes formulações lingüísticas podem constituir a textualização de um único enunciado, no sentido foucaultiano do termo.

Alguns autores (*cf.* MILLS 1997; DREYFUS e RABINOW 1982) vêem uma semelhança entre o conceito de enunciado de Foucault e os de atos de fala de John Searle (1979) e John Austin (1962), sendo que os teóricos dos atos de fala estão muito mais preocupados com a força de uma formulação como agente motivador de atos. No entanto, Foucault passa ao largo da discussão pragmática sobre os enunciados. O que lhe interessam são as regras que regulam a produção de enunciados e os limites do que pode ser expresso.

Resumindo: a análise arqueológica de Foucault busca estudar os sistemas de apoio que governam a produção e ordenamento dos enunciados e, mais importante talvez, os sistemas pelos quais outras formulações lingüísticas são excluídas da posição de “verdade” e, assim, não poderem ser classificadas como enunciados.

Outra estrutura discursiva com que Foucault trabalha é o *arquivo*. Foucault (*apud* MILLS 1997) descreve o arquivo como sendo

o conjunto de regras que num dado período e numa sociedade específica definiu: 1) os limites e as formas da possibilidade de expressão; 2) os limites e as formas de conservação; 3) os limites e as formas de memória; e 4) os limites e as formas de reativação (p. 63)

Nesse sentido, a noção de arquivo trabalha conjuntamente com a noção de episteme. O arquivo é o conjunto de mecanismos discursivos que limitam o que pode ser dito, de que forma pode ser dito e o que vale a pena ser sabido e lembrado. É através da noção de arquivo que fica clara a necessidade de se abordar a questão do limite/exclusão, questão essa crucial para a compreensão da constituição das estruturas discursivas e que o autor desenvolve de forma mais aprofundada em *A ordem do discurso* (1998).

Nesse livro, Foucault discute como o discurso é regulado por instituições de forma a manter longe qualquer tipo de ameaça a seu domínio, a “conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT 1998, p. 9). Ele descreve os processos de exclusão que se apresentam, de forma a limitar o que pode e deve ser dito e o que pode ser legitimado como conhecimento.

¹⁹ Eni Orlandi nos dá um exemplo disso em seu texto “A textualização política do discurso sobre a Terra” (ORLANDI 2001a, p. 163-177), em que discorre sobre a dança de sentido posta a partir da palavra “terra”.

O autor cita três procedimentos de exclusão do discurso: a interdição, a separação/rejeição e a vontade de verdade.

O primeiro procedimento de exclusão de que nos fala é a *interdição* ou o *tabu*: há alguns assuntos cuja discussão em nossas sociedades ocidentais gera certa tensão, certo desconforto, como o sexo e a morte. Não poder falar sobre um determinado assunto, numa política de silêncio social tácito, é um procedimento de exclusão.

A segunda exclusão a respeito do que pode ser dito centra-se no discurso da separação/rejeição. Ele exemplifica com o discurso dos chamados loucos, ou seja, dos não-rationais. Foucault argumenta que dependendo da época o discurso do louco pode ser considerado como tendo inspiração divina ou como sendo totalmente desprovido de sentido. Na sociedade contemporânea, por exemplo, a fala do chamado louco é escutada, mas não ouvida. É separada e rejeitada.

A terceira exclusão que define o que pode ser considerado enunciado é a que parte de um quadro discursivo entre o saber tomado como verdadeiro e o saber considerado falso. O saber considerado verdadeiro é aceito e legitimado; o saber considerado fora do espectro do verdadeiro é falso. Para Foucault, a oposição verdadeiro/falso não é estática, no entanto. O saber verdadeiro é desafiado e pode ser substituído por novas verdades, numa nova reconfiguração:

As grandes mutações científicas podem ser lidas, às vezes, como conseqüências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na *vontade de verdade*²⁰. [...] [Essa vontade de verdade impõe] ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de vez de comentar) (*idem*, p. 16).

Foucault demonstra que essa vontade de verdade é sustentada por uma série de instituições (as educacionais, as legais, as bibliotecas etc.) de tal forma que é quase impossível questionar a obsessão pela verdade e pelo factual. “Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (*idem*, p. 18). Enquanto que aos nossos olhos, a vontade de verdade se experimenta como “riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal [...], [a] ignoramos [...] como prodigiosa

²⁰ Grifo nosso.

maquinaria destinada a excluir” (*idem*, p. 20). A exclusão é, paradoxalmente, um dos mais importantes meios através de que os discursos são produzidos.

Além de práticas excludentes, Foucault aponta para o fato de que a constituição dos discursos possui mecanismos internos que mantêm certos discursos vivos. O primeiro desses mecanismos de circulação é o comentário. Os discursos comentados são discursos considerados válidos e legítimos. Com a palavra, Foucault:

Pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certos atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (*idem*, p. 22).

E segue:

O papel do comentário [...] é dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais dito (*idem*, p. 25).

Assim, dentro da perspectiva foucaultiana, o processo de tentar “descobrir” o significado “real” de um texto é simplesmente uma prática ilusória, que mantém os textos em circulação. Contudo, o comentário não serve somente para manter textos em circulação. Nessa mesma prática da circulação, serve igualmente para excluir os textos não comentados.

Um segundo regulador interno do discurso para Foucault é a noção de disciplina acadêmica: um agrupamento discursivo que determina o que pode ser dito e tomado como legítimo dentro de certo domínio. Assim, cada disciplina determina seus métodos, seu domínio de objetos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições. Esse conjunto permite que novas proposições sejam articuladas, mas dentro de certos limites discursivos. Foucault argumenta que as estruturas das disciplinas excluem

mais do que permitem produzir (como bem sabem os que já tentaram realizar empreitadas interdisciplinares). Um trabalho precisa ter parâmetros de concordância com a forma e o conteúdo de certas disciplinas para ser aceito por ela como legítimo.

As estruturas disciplinares não demarcam somente o campo de domínio de certos conhecimentos, mas levam ao desenvolvimento de diferentes metodologias de análises. Tal diferenciação leva, por exemplo, a pesquisadores que trabalham o mesmo objeto – a língua, por exemplo – dentro de um mesmo campus, dentro de um mesmo departamento, a não discutirem suas perspectivas uns com os outros.

Foucault enfoca, enfim, a rarefação do discurso como uma forma de coação discursiva interna. A rarefação a que se refere o autor está relacionada ao fato de que mesmo sendo teoricamente infinita a capacidade de produção da linguagem, essa produção é extremamente repetitiva e se exerce dentro de fronteiras socialmente estabelecidas. Agimos e falamos dentro de um escopo de sentido delimitado pelas conformações discursivas socialmente estabelecidas. Resumindo: pode-se dizer tudo, mas não se pode dizer tudo.

Essas fronteiras do dizer são desenhadas por rituais, que limitam o número de pessoas autorizadas a enunciar. Um pastor ou padre que casa um casal está autorizado a fazê-lo, legitimando a união. Um ator que casa um casal em uma cena não tem legitimidade para exercer tal ato como enunciado, não sendo, portanto, válido o casamento por ele executado. Diz Foucault:

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (*idem*, p. 37).

Assim, para ser autorizado, um dizer precisa estar em conformidade com o regime de verdade em que se apresenta. Falando do sistema escolar, Foucault pergunta:

O que é, afinal, o sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário, ainda que difuso; senão uma

distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?
(*idem*, p. 45)

Há direitos estabelecidos dentro do sistema educacional. A um palestrante, por exemplo, cabe a palavra e qualquer outra fala, se não autorizada pelo palestrante, é vista como inconveniente. Além dos direitos de fala, há igualmente as regras de legitimação do que é ou não conhecimento aceito: aqueles que se conformam a elas são aprovados pelo sistema; os que não se apresentam no formato escolar, material ou simbolicamente, são considerados com reprovados.

Um exemplo interessante é do caso de um artigo de Alex Sokal, chamado “Transgredindo as fronteiras: em direção a uma hermenêutica transformativa da gravitação quântica”. Esse artigo de Sokal foi aceito e publicado na revista *Social Text*. O artigo era, na verdade, uma caricatura dos tipos de textos publicados pela revista, sem fundamentação teórica alguma, mas dentro dos padrões estéticos e discursivos vigentes. Sokal quis mostrar com esse trote acadêmico a força do discurso e do *Zeitgeist* pós-moderno. Quis mostrar ainda como jogar o jogo por suas regras é fundamental para que se seja legitimado como parte desse jogo. Esse episódio está detalhadamente narrado em Sokal e Bricmont (1999).

A análise de discurso proposta por Foucault em *A ordem do discurso* é instigante pelo enfoque: o autor focaliza as coerções – a forma como funcionamos nos limites do discurso – em vez de assumir que somos livres para expressar o que bem entendermos. Segundo ele, é através desses processos de restrição que o conhecimento pode ser produzido.

A análise que Foucault faz do autor é igualmente importante na sua teoria de discurso. Na visão foucaultiana, o autor deixa de ser o ratificador do significado de um texto e passa a ser uma forma de organização de um grupo de textos. Nesse sentido, Foucault propõe a “morte” do autor²¹, sugerindo um deslocamento de objeto do autor em si para a função do autor no processo de enunciado global sobre diversos textos (FOUCAULT 1992).

Em seu texto “*O que é um autor?*”, Foucault comenta que, historicamente, os textos passaram a ter autores na medida em que os discursos se tornaram transgressores com

²¹ Roland Barthes (1987) também propõe a ‘morte’ do autor. Na sua visão, no entanto, essa morte se dá no deslocamento do autor para o leitor, que passa a ter um papel determinante na produção da interpretação de um texto.

origens passíveis de punições. Na Antigüidade, diz ele, as narrativas, contos, tragédias, comédias e epopeias – textos que hoje chamaríamos literatura – eram colocados em circulação e valorizados sem que se pusesse em questão a autoria – o anonimato não constituía nenhum problema, a sua própria antigüidade era uma garantia suficiente de autenticidade. Os textos científicos, ao contrário, deveriam ser avalizados pelo nome de um autor, como os tratados de medicina, por exemplo.

Nos séculos XVII e XVIII, os mesmos textos científicos passaram a ter validade em função de sua ligação a um conjunto sistemático de "verdades" demonstráveis. No final do séc. XVIII e durante o séc. XIX (com a instituição do sistema de propriedade, possuidor de regras estritas sobre direitos do autor e relações autor/editor) é que o gesto carregado de riscos da autoria, enquanto transgressão, segundo Foucault, passou a se constituir um bem, preso àquele sistema.

Para Foucault, o que denomina como "função-autor" – dispensada nos discursos científicos pela sua pertença a um sistema que lhe confere garantia – permanece nos discursos literários. A "função-autor" não se constrói simplesmente atribuindo um texto a um indivíduo com poder criador, mas se constitui como uma "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade" (FOUCAULT 1992, p. 46). Indica que tal ou qual discurso deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber certo estatuto. O que faz de um indivíduo um autor é o fato de, através de seu nome, delimitarmos, recortarmos e caracterizarmos os textos que lhes são atribuídos²².

Todos esses mecanismos de constituição e formulação da informação (*cf.* ORLANDI 2001a) têm um efeito muito similar: são responsáveis pela produção do discurso. São eles que asseguram que o pode ser dito e pode ser reconhecido como conhecimento limita-se e acontecem dentro de fronteiras delimitadas, ainda que móveis, e socialmente estabelecidas.

O discurso é uma série de regras não escritas, tácitas. Essas regras não são estáticas e nem produzidas conscientemente pelos grupos que as seguem. Aceitar tal postulado implica em aceitar que o que fazemos e o que dizemos é regulado por sistemas e regras que

²² Eni ORLANDI (2001), dentro da teoria do discurso, vai deslocar a noção de autor de Foucault para trabalhar o imaginário constitutivo da relação sujeito/autor. Esse deslocamento lhe permite mostrar aspectos da heterogeneidade do texto – diferentes posições-sujeito no mesmo espaço textual, correspondentes a diferentes formações discursivas que recortam o texto.

extrapolam a vontade e o controle humanos. Para muitos, isso é desconcertante, tendo em vista a ânsia cartesiana do controle racionalista das idéias. Mas é somente através de um dispositivo teórico de análise que podemos nos deslocar do dispositivo discursivo-ideológico de interpretação e compreender como essas regras, sistemas, formações discursivas, enfim, os discursos, se articulam para nos dar a leitura da realidade que fazemos. A Análise de Discurso, como disciplina, se propõe a levar em conta essas inquietações. Como a ciência é igualmente produto das práticas de pensamento históricas, essa disciplina também variou em suas verdades e pressupostos de base. É o que veremos no breve histórico que faremos a seguir.

2.3. O movimento do discurso na AD de Michel Pêcheux: da “aventura teórica” aos dias de hoje

Denise Maldidier (1994) afirma que a AD na França teve uma dupla fundação, ligada aos trabalhos de Jean Dubois e Michel Pêcheux. Essa dupla fundação decorre de dois trajetos diferenciados que, não obstante, apontam para pontos em comum. Dubois é lingüista e seu trajeto é lingüístico. Pêcheux é filósofo e suas incursões em questões de epistemologia serão fundamentais para a elaboração de seus textos.

Um dos liames entre o lingüista e o filósofo, a despeito de diferenças profundas, é a atuação em um espaço comum: o marxismo e a política. Ambos coabitam idéias semelhantes quanto à luta de classes, aos movimentos sociais e à história.

Em sua fase triunfante, a Lingüística vem sendo colocada como parte importante no referencial teórico de outras ciências. É nesse contexto que surge a AD. Esse extrapolar para outros campos recebe uma injeção de estímulo com a chegada da Gramática Gerativa na França, uma vez que já se sentia um certo esgotamento do Estruturalismo. Diz Maldidier (*op.cit.*, p. 18): “tudo se passa como se a revolução chomskyana trouxesse um segundo sopro e abrisse um futuro radioso para a lingüística”.

Marxismo e Lingüística promovem o nascimento da AD na questão teórica no final dos anos 60. O objetivo era o mesmo: a utilização da Lingüística para abordar a questão política. As estratégias, no entanto, são diferentes. Dubois propõe que a AD substitua a

subjetividade do leitor pelo aparelho da “gramática”. Pêcheux aponta para uma teoria não-subjetiva de sujeito, rompendo com as práticas de explicação de texto.

A relação social-linguagem é um ponto nodal entre Pêcheux e Dubois. As diferenças entre as duas abordagens são, no entanto, inegáveis. Dubois, como lingüista, trabalha a análise do discurso como o estudo do enunciado, que seria a continuação do estudo das palavras, no progresso natural dos estudos lingüísticos. Pêcheux, por seu lado, pensa a análise do discurso como uma “ruptura epistemológica com a ideologia que domina as ciências humanas (especialmente a psicologia)” (*idem*, p. 19). Enquanto Dubois busca relacionar dois modelos (o lingüístico e o sociológico), Pêcheux busca articular a questão do discurso àquelas do sujeito e da ideologia.

Por que, então, posições divergentes podem ser enunciadas como um ato fundador único? Porque em ambos, o objeto discurso é pensado ao mesmo tempo em que também o é o dispositivo construído para a análise. Ambos recorrem às idéias do distribucionismo de Zellig Harris na postulação de seu método de análise: para Dubois, “o método harrisiano é um meio de fazer aparecer as regularidades significativas dos discursos contrastados pelo corpus” (*idem*, p. 21). Para Pêcheux, a deslinearização [proposta por Harris] permite perceber os traços dos processos discursivos” (*ibidem*), que serão mais tardes melhor elaborados por Pêcheux em *La Vérités de la palice*, de 1975²³. Mas ainda aqui, o peso do Estruturalismo podia ainda ser sentido.

Outro aspecto diferenciador é a questão da enunciação. Nos trabalhos de Dubois, a enunciação aparece sob uma perspectiva psicologizante. Nos trabalhos iniciais de Pêcheux – notadamente em sua *Análise automática do discurso 69* (AAD69) -, ela fica de fora, para ser introduzida mais tarde na teorização da disciplina através dos trabalhos de Benveniste e para ser elaborada através de um quadro de uma teoria não-subjetiva do sujeito.

Assim surge a AD. Lingüistas em torno de Dubois, pesquisadores das ciências humanas em volta de Pêcheux. O surgimento da disciplina desloca o modo da Lingüística trabalhar a relação linguagem-história e questiona o Marxismo para além da filosofia marxista da linguagem, que vê a língua um veículo através do qual as pessoas são levadas a acreditar em idéias que não são verdadeiras ou que não interessam à sua classe.

²³ Pêcheux, (1988). *Semântica e discurso*, na tradução brasileira.

Malidier (*op.cit.* p. 24) afirma que a AD em sua primeira fase repete na sua constituição as condições da fundação saussuriana do objeto da lingüística, pois “o que constitui a AD é [...] o que a bloqueia: o fechamento do corpus discursivo, a homogeneidade produzida pelo corpus, a dissociação entre descrição e interpretação”.

Esses limites teóricos vão aos poucos sendo desconstruídos e reconfigurados no próprio processo de alteração contextual e inserções teóricas ocorridas nos anos 70, abrindo novas possibilidades de emergência de novos objetos.

A nós interessa compreender como essas configurações e reconfigurações se deram na vertente iniciada por Michel Pêcheux, desde sua primeira fase, conhecida como AAD69 até hoje. É sobre a primeira fase que discorreremos a seguir.

2.3.1 AD1 – *Análise Automática do Discurso 69: “O Cavalo de Tróia”*

Em nossa exposição sobre os momentos teóricos da AD, partiremos da divisão feita pelo próprio Pêcheux (1990b) em seu artigo “*Análise de discurso: três épocas*”, escrito em 1983. É preciso salientar que a divisão feita por Pêcheux de forma alguma trata de épocas diferentes e estanques, como se houve uma passagem de ruptura entre uma e outra. Sua divisão, acreditamos, retrata momentos de reelaborações teóricas no interior da disciplina e cada uma das épocas traz elementos teóricos das demais em maior ou menor grau, ou mais ou menos elaborados, mas presentes de certa forma.

Após a caracterização de cada um desses momentos, abordaremos a constituição da AD no Brasil, que é para nós uma configuração teórica do que seria uma quarta época, caracterizada pela descentralização do espaço teórico da França para outros países, com as conseqüências da apropriação do quadro teórico pela configuração histórica e epistemológica da tradição de cada país.

Pêcheux desde cedo se preocupou com a questão do sujeito, vista tanto da perspectiva do materialismo histórico quanto da psicanálise. No entanto, no livro “*Analyse automatique du discours*”, publicado pela Dunod em 1969, quase não aparecem referências à teoria das ideologias ou à teoria do inconsciente. A despeito dessa ausência,

Pêcheux publicou dois artigos nos *Cahiers pour l'analyse* sob o pseudônimo de Thomas Herbert, intitulados respectivamente de “*Réflexion sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale*” e “*Remarques pour une théorie générale des idéologies*”, nos quais apresentava inquietações quanto ao sujeito psicológico e apontava para a necessidade de se pensar a ideologia materialmente.

O uso do pseudônimo teria sido uma imposição de política acadêmica, visto que seu livro foi publicado em uma coleção dirigida por dois psicólogos conhecidos e seu conteúdo foi inicialmente apresentado como uma tese de doutorado em psicologia social. Não havia espaço para o pensamento inquieto de Thomas Herbert nessa ordem de discurso. A esse respeito, Paul Henry (1990, p. 14) diz que “longe de ser oportunista, a atitude de Pêcheux representava a tradução de uma estratégia cuidadosamente deliberada”.

O objetivo de Pêcheux era abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais e, mais especificamente, da psicologia social. Nessa época, nascia o projeto de construir uma teoria que seria uma espécie de “cavalo de Tróia destinado a ser introduzido nas ciências sociais para nelas promover um deslocamento” (HENRY *apud* MALDIDIER 1994, p. 11)

Para tal, ele queria se apoiar no materialismo histórico da releitura feita de Marx feita por Althusser e na psicanálise como proposta por Lacan, através de seu “retorno a Freud” e, claro, no Estruturalismo, “em seus aspectos que supunham uma atitude não reducionista no que se refere à linguagem” (HENRY 1990, p. 14).

O que dizia Thomas Herbert que Michel Pêcheux não podia dizer? No primeiro artigo, o objetivo era fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas necessitavam. Esse objetivo pressupunha um estado das ciências sociais pré-científico e carente de instrumentos. No primeiro texto, exatamente, Herbert-Pêcheux desenvolve uma análise do que seria um instrumento científico, base sobre a qual concebeu seu sistema de análise automática do discurso. No segundo artigo, Pêcheux através de seu *nom de plume* Herbert retoma o primeiro texto e afirma que toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. E diz ainda que em cada ciência há dois momentos: o momento da transformação que produz seu objeto (trabalho teórico-conceitual) e o momento da “reprodução metódica” desse objeto (trabalho conceitual e experimental). Em cada momento, o instrumento desempenha uma função. Enquanto no primeiro, seu papel é

secundário, no segundo o instrumento é processo e produto de sua teoria realizada. Herbert-Pêcheux acrescenta que cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de uma ciência para outra, esse instrumento ou experimento é reinventado. Assim, o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste na apropriação dos instrumentos pela teoria. Isso faz da atividade científica uma *prática* (cf. *idem*, p. 17).

Essa concepção de instrumento científico leva-nos a compreender o que queria Pêcheux da Lingüística em seu aparato da AAD69. Ele não queria uma Lingüística Aplicada, mas queria uma certa reinvenção da Lingüística a partir de seu campo conceitual. Isso também vale para os outros empréstimos conceituais junto à informática e à lógica, por exemplo. A questão não era *acrescer, justapor*, mas *reinventar*.

Outra afirmação fundante em Herbert-Pêcheux, no segundo artigo, é a que afirma que o instrumento da prática política é o *discurso*. A prática política tem como função transformar as relações sociais reformulando a demanda social e o faz via discurso. Intervindo teoricamente (pela teoria do discurso) e construindo um dispositivo experimental (a análise automática do discurso), Pêcheux se coloca contra a concepção de língua como mero instrumento de comunicação.

O autor retoma em AAD69 algumas idéias de Saussure. A passagem de função a funcionamento da língua como objeto é para Pêcheux uma conquista irreversível. Ao reconhecer a língua como um sistema, e daí a noção de valor advinda da relação entre os elementos que o constituem, Pêcheux elabora questionamentos sobre os “efeitos metafóricos”, que vem a ser a primeira formulação de sua noção de sentido. Retoma também a dicotomia saussuriana língua/fala, refletindo sobre a fala²⁴ como o pólo menos desenvolvido. Recusa, no entanto, o sujeito psicológico prevalente no Estruturalismo de então. Recusa também a Lingüística como “ciência-piloto”, redimensionando o *corte saussuriano*, questionando como seria possível a uma ciência da linguagem incorporar a investigação semântica. Diz Pêcheux (1990b):

A partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida com tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se objeto do qual uma ciência pode prever o *funcionamento* (p. 62).

²⁴ A noção de discurso dentro da teoria de Pêcheux, por vezes, é confundida com a *parole* saussuriana. Não há equivalência exata entre os termos. D. Maldidier (1990, p. 14) afirma que “Michel Pêcheux constitue le *discours* comme une reformulation de la parole saussurienne, débarrassée de ses implications subjectives”.

Em AAD69,

um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de um tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes” (PÊCHEUX 1990b, p. 311).

A essa concepção estruturalista se junta a idéia de que toda língua natural constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos. Tanto nessa primeira fase da AD, quanto nas subseqüentes, recusa-se qualquer idéia de uma metalíngua universal inata²⁵ e qualquer idéia de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso.

É na busca da elaboração de um dispositivo teórico para analisar as condições de possibilidade do discurso como *processos discursivos*²⁶ que Pêcheux se apropriará, na concepção de *apropriação* como posta por Thomas Herbert, de alguns procedimentos de análise propostos por Zellig Harris (1952) em seu famoso artigo *Discourse analysis*. Entre essas apropriações estão a redução de textos a enunciados elementares, o recurso às transformações e substituições e a regularização dos discursos com vista a constituição de um domínio semântico.

O método da AAD69 envolvia algumas etapas: a primeira, o registro da superfície discursiva, a partir da hipótese de que os traços discursivos empíricos foram produzidos sob o domínio de uma, e apenas uma “máquina discursiva (por exemplo, um mito, uma ideologia, uma episteme)” (PÊCHEUX 1990b, p. 312); a segunda (de onde vem o adjetivo *automática*), a *deslinearização lingüística*, ou seja, a tentativa de desfazer a montagem sintática e reduzir o *corpus* a classes distribucionais – semelhantes às classes de equivalência propostas por Zellig Harris. A partir dessa redução, operavam-se

²⁵ Apesar de negar um inatismo na linguagem, Pêcheux deu sinais de que estava atento à recepção dos trabalhos de Noam Chomsky com sua gramática gerativa na França, apresentados por N. Ruwet. Gadet, Léon, Maldidier e Plon (1990, p. 43) afirmam que Pêcheux tomou emprestada – ainda que de forma metafórica – a oposição chomskyana entre estrutura de superfície e estrutura profunda, conceitos que lhe permitiram propor a relação entre estruturas discursivas analisáveis como lugares de efeitos de superfície e a “estrutura invisível” que as determina.

²⁶ Aqui Pêcheux apresenta o novo objeto de sua abordagem (cf. MALDIDIER 1994, p. 14).

procedimentos informatizados que construiriam os “domínios semânticos” específicos de um processo discursivo, isto é, buscava-se estabelecer sítios de identidade a partir da relação de sinonímia e de paráfrase. O objetivo era mostrar que essas relações eram decorrentes de e possibilitadas por uma mesma estrutura geradora do processo discursivo.

É ainda na AAD69 que alguns conceitos fundamentais para a AD foram postos na arena por Pêcheux. Entre eles, o conceito de “efeito metafórico”, que seria o “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual. [...] [Um] *deslizamento de sentido* entre *x* e *y* [que] é constitutivo do ‘sentido’ designado por *x* e *y*”. Outro conceito fundante é o de *condições de produção*, uma reformulação marxista do conceito de *circunstâncias* do discurso, numa tentativa de aplicação a partir de uma perspectiva da teoria social dos esquemas de comunicação de Jakobson²⁷.

Recorrer a Harris como o lingüista que lhe faltava para analisar os “efeitos de sentido” é um gesto teórico que causa nesse momento um apagamento de Benveniste e de sua teoria da enunciação. O próprio Pêcheux diria mais tarde que a AAD69 tinha sido “opaca” aos fenômenos da enunciação (*apud* GADET et al. 1990, p. 45). Num primeiro momento, Benveniste – “o lingüista da subjetividade” – pareceu a Pêcheux um retrocesso ao sujeito psicológico, banido pelo Estruturalismo saussuriano. Mais tarde, Pêcheux retomaria Benveniste.

Pêcheux (1990b), sobre essa primeira fase da AD, afirma:

AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim pré-determinados, e trabalhando num espaço em que as “maquinas” discursivas constituem unidades justaposta. A existência do *outro* está pois subordinada ao primado do *mesmo* (p. 313).

A relação entre o discurso e dispositivo de análise dá surgimento a um novo objeto, que extrapola a Lingüística imanente, exigindo um deslocamento teórico que leve em conta unidades de linguagem mais complexas. O sujeito da teoria de Pêcheux não é o sujeito da

²⁷ Pêcheux (1990b, p. 79) afirma que “*é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma seqüência lingüística fechada em si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”.

Linguística, mas o sujeito *assujeitado* pela ideologia, como posto por Althusser. Pêcheux coloca, ainda, a exterioridade como constitutiva dos sentidos.

No entanto, na AAD69, o *outro* da alteridade discursiva é reduzido ao *mesmo*. A máquina discursiva, fechada, já não consegue dar conta desse exterior. É preciso compreender como os elementos da ordem da língua se relacionam com o exterior que então se apresentava como elemento constitutivo do sentido. Era preciso compreender como o *intradiscurso* se relacionava com o *interdiscurso*. Esses questionamentos teóricos e suas possíveis respostas dão origem ao que Pêcheux (1990b) chamou da segunda fase da AD.

2.3.2 AD2 – De processos discursivos justapostos e fechados a entrelaçados e abertos

Para dar conta, ou melhor, levar em conta a dificuldade de trabalhar a língua relacionada à História – dificuldade essa advinda método estrutural adotado pela AAD69 –, Pêcheux começa a desenvolver sua teoria do discurso de forma mais consistente.

O primeiro conceito de base de sua teoria é a noção de *formação discursiva* (FD), emprestada de Foucault, que a define como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT 1997)²⁸

²⁸ Gregolin (2001, p. 14) chama a atenção para a importância dos conceitos foucaultianos nos trabalhos de Pêcheux. A autora reclama a apropriação de noções de Foucault sem a devida explicitação nos trabalhos publicados em AD. Cita ainda que o próprio Pêcheux, em vários de seus textos, se refere ao *empréstimo* das noções foucaultianas. Acreditamos que pelo fato de tais noções terem sido apropriadas a partir de um quadro de referência marxista, mais especificamente althusseriano, elas foram de certa forma reinscritas a partir da perspectiva que Pêcheux tinha a respeito do marxismo, perspectiva essa bem diferente da que tinha Foucault, que propôs essas noções. Acreditamos, ainda, que esse apagamento vai deixando aos poucos de se fazer presente e que a AD, especificamente seu desenvolvimento no Brasil, se aproxima cada vez mais dos conceitos foucaultianos.

Essa noção vai “explodir” a noção de máquina estrutural fechada, como concebida na AAD69. Uma FD é o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar definido socialmente. Ou como define Pêcheux (1988), a partir de uma reelaboração marxista:

Formação discursiva [é] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (p. 160)

Assim, uma FD é marcada por regularidades (“regras de formação”) que funcionam como mecanismos de controle (internos e externos, segundo Foucault) que determinam o que lhe pertence e o que não lhe pertence. Esses mecanismos mostram que o que se diz não provém de uma infinitude de significados, mas de condições de possibilidades de dizer específicas. Voltamos ao que já falamos antes: age-se ou deixa-se de agir, fala-se ou deixa-se de falar dentro de um escopo de sentido delimitado pelas conformações discursivas socialmente estabelecidas, ou seja, pode-se dizer tudo, mas não se pode dizer tudo.

Ao se definir com relação a um exterior, em relação a outras FDs, uma FD não pode ser mais considerada como um espaço estrutural fechado. Em vez de processos discursivos fechados e justapostos em contraste, passamos a ter processos discursivos abertos e entrelaçados, isto é, atravessados (‘invadidos’, diria Pêcheux) por outros processos discursivos de forma desigual e paradoxal. Uma FD será sempre invadida por elementos que vêm de um outro lugar, de outras FDs, sendo atravessada pelo “pré-construído”²⁹ e pelos “discursos transversos”, ou seja, pelos sentidos que residem em outros discursos anteriores e exteriores. Nesse encontro, a FD incorpora esses sentidos numa relação de confronto ou de aliança. Uma FD passa a ser vista, então, como um sistema de paráfrases, sendo um espaço em que os enunciados são retomados e reformulados sempre num esforço de fechamento de seus limites em busca da manutenção de sua identidade.

Apesar da tentativa de preservação da unidade/identidade, uma FD é atravessada por outras FDs. Por isso, Foucault a concebe como uma dispersão. O papel do analista de

²⁹ O conceito de “pré-construído” surge da leitura materialista de Frege e das reflexões críticas dos trabalhos de Oswald Ducrot sobre pressuposição. Despojado de todo sentido lógico, o pré-construído constitui a reformulação da pressuposição sob o domínio do discurso. Pêcheux desenvolveu a crítica juntamente com Paul Henry. Essa crítica pode ser lida em HENRY (1995).

discurso seria tentar descrever essa dispersão, visando estabelecer as regras de formação que a regem. O objeto da AD se desloca da “máquina discursiva” para a *relação entre* “as máquinas discursivas”. Assim, os discursos estabilizados da AD1 dão lugar, na AD2, a discursos menos estabilizados por serem esses produzidos a partir de condições de produção menos homogêneas.

Nessa fase ainda é introduzida a noção de *interdiscurso*. No interdiscurso, memória e esquecimentos estão presentes. O interdiscurso é a memória discursiva. É o algo que “fala sempre antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX 1988, p. 162). São os “saberes” partilhados socialmente, cuja historicidade é apagada para o sujeito. Não se pode reduzir o conceito de interdiscurso nem a todos os discursos que vieram antes nem à idéia de alguma coisa em comum a todos os discursos. O interdiscurso é o “espaço ideológico onde se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição” (GREGOLIN 2001, p. 18).

O interdiscurso determina o sujeito *impondo-dissimulando seu assujeitamento sob a aparência de autonomia*. A autonomia é aparente porque o sujeito “esquece”³⁰ de duas coisas. Pêcheux (1988) apresenta sua teoria do duplo esquecimento.

Antes de tudo, o sujeito-falante esquece que ele está dentro de uma formação discursiva que o domina. Ele esquece de sua sujeição inconsciente aos sentidos que produz no seu dizer. Ele, enfim, apaga que é sujeito ideológico, tendo a ilusão necessária de que é autor e origem do que diz, de que é em si que nasce o sentido. Pêcheux chama esse esquecimento de *esquecimento nº 1*.

Esse esquecimento se dá quando o indivíduo é interpelado em sujeito de seu discurso por um processo de identificação com a formação discursiva que o domina. Fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, essa identificação se sustenta no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem as marcas daquilo que determina o discurso do sujeito-falante são reinscritos na produção de uma seqüência discursiva concreta produzida por esse sujeito, ou seja, da materialidade lingüística efetivamente falada. Ao escolher uma dentre as várias formas de enunciar seu discurso, o sujeito esquece o que motivou a escolha, esquecendo também que o dizer poderia ter sido outro. Pêcheux chama

³⁰ *Esquecimento* na teoria do discurso não se refere a algo perdido, mas ao acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito.

esse esquecimento, que se dá no nível *intradiscursivo* e é “pré-consciente/consciente”, de *esquecimento n° 2*. Os elementos do grupo das possíveis escolhas de onde o sujeito “seleciona” o seu dizer fazem parte de uma mesma formação discursiva, sendo um “sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase”. (PÊCHEUX *op.cit.*, p. 173), numa “matriz de sentido” (*cf.* PÊCHEUX e FUCHS 1990, p. 169), sendo a produção do sentido estritamente indissociável dessa relação.

Assim, no interdiscurso, memória e esquecimento estão congregados. O dizer só pode ser entendido em sua relação com a memória e com o esquecimento. Dito de outra forma: o *intradiscurso* (o fio da teia do discurso) só pode ser compreendido na sua relação com o *interdiscurso* (os sentidos que atualiza e apaga: a teia). O analista de discurso precisa trabalhar, então, com a presença do interdiscurso no intradiscurso, isto é, fazer a análise dessa memória (na relação com o esquecimento) presente nas constelações de enunciados que, movimentando-se entre as FDS e, assim, reconfigurando suas fronteiras, constituem os monumentos textuais das formações e ordens sociais em seus diversos tempos históricos.

Para fazer isso, é preciso entender que essa relação entre *intradiscurso* e *interdiscurso* deve ser pensada na articulação de três regiões do conhecimento: a) Uma teoria da história – leia-se Marx relido por Althusser; b) uma teoria lingüística – leia-se Saussure relido por Pêcheux; c) uma teoria do sujeito – leia-se Freud relido por Lacan.

Esse quadro epistemológico permite a Michel Pêcheux desenvolver uma teoria não-subjetiva de sujeito, que explica o discurso como sendo um outro processo, entre a língua e a fala, como postas por Saussure, no qual se apreende a história, os sentidos e a ideologia que os sustenta, através da língua.

A presença da alteridade na identidade discursiva, juntamente com a noção de heterogeneidade trabalhada por Jacqueline Authier, vai direcionar os trabalhos em discurso para uma nova fase, a que Pêcheux se refere como AD3 e sobre a qual falaremos a seguir.

2.3.3 AD3 – O Outro no mesmo: a subjetividade e a alteridade

A terceira fase da Análise de Discurso, chamada por Malidier (1990) de o *tempo da reconstrução dirigida*, vai tomar forma a partir de colóquio “Materialidades Discursivas”, realizado em Nanterre, em abril de 1980. Nesse colóquio, Pêcheux reencontra Jean-Marie Marandin, de cuja tese foi banca em 1978. A leitura de Foucault feita por Marandin sem o “filtro” marxista, como diz Malidier, vai direcionar a análise em relação à singularidade do processo discursivo.

À leitura de Foucault feita por Marandin juntam-se os trabalhos sobre sentido e enunciação de Jacqueline Authier, que os abordava pelo viés do discurso relatado. Authier mostrava as rupturas enunciativas no “fio do discurso”, apontando para a presença de um discurso outro no discurso mesmo (cf. AUTHIER 1978). A lingüista traz questões cruciais sobre a heterogeneidade do discurso, apontando que pode haver na fala traços visíveis de um outro discurso (*heterogeneidade mostrada*) e propriedades constituintes do discurso que vêm de outros dizeres (*heterogeneidade constitutiva*) (cf. AUTHIER-REVUZ 1982)³¹.

O colóquio de Nanterre promove um *aggiornamento* na teoria da análise do discurso³². A questão do discurso passa a ser vista desde então sob o signo da heterogeneidade. Esse momento de reconstrução ou redirecionamento teórico vai gerar novos procedimentos que irão desconstruir as “maquinarias discursivas” das fases anteriores. Esse redirecionamento, apoiado na discussão sobre interpretação, aprofunda a noção de interdiscurso, afasta a AD do dogmatismo althusseriano e a levam ao encontro de Bakhtin e Foucault, principalmente a partir da leitura desse último feita por J.J. Courtine (1981).

Em seu trabalho sobre o discurso comunista endereçado aos cristãos no período de 1936 a 1976, Courtine aborda a questão da memória no discurso político. Ele apresenta a *ordem de discurso* foucaultiana como ordem do *enunciável*. Para ele, *o enunciável é exterior ao sujeito enunciator*. Assim, Courtine desenvolve a noção de *interdiscurso* como sendo

³¹ Nos primeiros trabalhos de J. Authier, o “outro” é tomado no sentido bakhtiniano. Nos trabalhos posteriores, a lingüista vai mais ao encontro das teses lacanianas e o “outro” passa a ser tratado no sentido psicanalítico.

³² Os textos desse colóquio foram publicados em Conein, B. et al. (1981)

séries de formulações, marcando, cada um, enunciações distintas e dispersas, articulando-se entre elas formas lingüísticas determinadas (citando-se, repetindo-se, parafraçando-se, opondo-se entre si, transformando-se...). É nesse espaço discursivo, que se poderia denominar, seguindo M. Foucault, ‘domínio de memória’, que se constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador na formação dos enunciados pré-construídos, de que sua enunciação se apropria (1999, p. 18)

Nesse domínio de memória, fala uma voz sem nome. Nesse espaço do repetível, a formulação-fonte toma a forma de re-citação e vale pelo evento de seu retorno. Courtine atualiza Foucault (1998, p. 26) quando diz que o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

A memória exterior de que se fala no âmbito do discurso desautoriza qualquer idéia de memória fisiológica, parte do sistema nervoso central. Memória, no sentido discursivo passa a ser “um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de tecidos lisíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços” (GREGOLIN 2001, p.22). Pêcheux, citando Todorov, atribui a fonte dessa concepção a Bakhtin:

O caráter mais importante, e também mais ignorado, de todo enunciado é o seu dialogismo, isto é, a sua dimensão intertextual. A cultura é composta de discursos que preservam a memória coletiva (tanto os lugares comuns e os estereótipos quanto as falas excepcionais), em relação aos quais todo sujeito é obrigado a se situar (TODOROV *apud* GREGOLIN 2001, p. 23).

Ainda que o sujeito continue assujeitado às falas ideológicas que lhe pré-existem, coloca-se a possibilidade de o sujeito situar-se frente ao **interdiscurso**, deslocando-se do já-dito, numa sujeição que já admite abertura.

Segundo Pêcheux (1990a), essa abertura vai ser operada a partir da distinção de dois tipos de universos discursivos: os *logicamente estabilizados* e os *não estabilizados logicamente*. Entre os primeiros estariam, por exemplo, os discursos das ciências da natureza e das tecnologias, e entre os últimos, o filosófico, o sócio-histórico, o político. Pêcheux afirma que a AD toma por objeto essencial as discursividades dos universos não estabilizados logicamente. Para ele, a opção por esse tipo de discursividade aponta para algumas questões de natureza epistemológicas.

Nos universos discursivos logicamente estabilizados, o sujeito funciona dentro de um fechamento metalingüístico, sendo por isso capaz de construir o sentido adequado de uma seqüência discursiva através de operações de natureza lógica. Nos universos

discursivos não estabilizados, a interpretação de uma seqüência se encontra no acionamento de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço da memória da seqüência, encontrando-se, portanto, fora do sujeito, isso é no interdiscurso. A presença de um discurso outro e/o do Outro em um discurso específico, associado à heterogeneidade inevitavelmente presente nesse discurso, é que deve constituir o objeto central da AD para Pêcheux.

É a assunção da presença da *heterogeneidade constitutiva* que obriga a pesquisa lingüística a

construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”³³ (PÊCHEUX, *op.cit.*, p. 50).

Continua Pêcheux:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível a tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (*op.cit.*, p. 53)

Em seus últimos trabalhos, Pêcheux aproxima-se cada vez mais das propostas de Bakhtin e Foucault, distanciando-se cada vez mais do althusserianismo das primeiras fases da AD, sem contudo abandonar a noção de ideologia. Essa aproximação o leva a problematizar o radical assujeitamento ideológico e a pura reprodução dos sentidos da fase althusseriana. A possibilidade da deriva, do lapso, da falha na estrutura possibilitando o acontecimento foi esquecida pelo Estruturalismo althusseriano³⁴. É isso que Pêcheux critica na passagem de *O discurso: estrutura ou acontecimento*:

Este caráter oscilante e paradoxal do registro do ordinário do sentido parece ter escapado completamente à intuição do movimento estruturalista: este nível foi o objeto de uma aversão teórica que o fechou totalmente no inferno da ideologia dominante e do empirismo prático, considerados como ponto-cego, lugar de pura reprodução de sentido. (p. 52)

³³ Pêcheux e Gadet desenvolvem essa questão em *La langue introuvable* (1981)

³⁴ “O sentido pode ser perseguido, mas ele sempre foge”, como afirmou M. Plon em 11 de novembro de 2003, durante o 1º. Seminário de Estudos em Análise do Discurso, em Porto Alegre, RS.

Nesse momento, Pêcheux se junta à crítica que antes rebatia, afirmando que a noção althusseriana de reprodução, numa leitura marxista, continha a idéia de resistência e de alteração (cf. PÊCHEUX 1991, p. 29). Aquela era, na verdade, a leitura de Pêcheux, expressa nesse momento de suas últimas teorizações.

O primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* põe em crise o conceito de “máquina discursiva estrutural” que, através da absorção de uma sobreinterpretação antecipadora característica da noção estrutural de discursividade, apagaria o acontecimento³⁵:

A noção de formação discursiva emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento (Pêcheux 1990a, p. 56)

E segue Pêcheux:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seja um aerólito miraculoso, independentes das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação (*idem, ibidem*).

Temos aqui duas mudanças: uma no sítio onde localizar o *corpus* de trabalho e outra no procedimento de análise.

Se antes o *corpus* era determinado a partir de um saber sócio-histórico *exterior* que dava garantias e supostamente assegurava *a priori* a pertinência teórica, garantindo a construção empírica do *corpus* refletindo essas garantias, agora é no próprio *interior* do campo discursivo que a questão começa a ser posta. O *corpus* passa a ser considerado não

³⁵ É interessante notar que grande parte da crítica dirigida à AD se faz por considerá-la *determinista*, quando, na verdade, a mesma lida com *determinação* dos sujeitos pelos processos histórico-sociais apreensíveis via língua. É, a nosso ver, exatamente o oposto: é na possibilidade da determinação pelo histórico-social, pelo real da história, que qualquer tentativa de determinismo vê suas bases e determinações apriorísticas abaladas.

mais inaugural na análise, mas uma construção, um fato (ORLANDI 1988). E olhar os textos como fatos – e não como dados, em sua concepção positiva - é observar como eles enquanto objetos simbólicos estão funcionando. Os dados, para AD, são já os discursos, resultantes de um gesto teórico do analista (ORLANDI 1996b).

O procedimento de análise vai levar em consideração os vestígios da memória discursiva que se inscrevem no interdiscurso. Isso é feito não mais através de um procedimento por etapas, com ordem fixa, com nas ADs anteriores, e sim através de uma produção *em espiral* de reconfigurações do *corpus*. A análise lingüística e a análise discursiva se alternam, levando em conta a incessante desestabilização discursiva do “corpo” das regras sintáticas e das formas “evidentes” de seqüencialidade. Para Pêcheux (1990a),

o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se misturar no indiscernível (p. 54).

Assim, observando o percurso da teoria do discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, vimos um deslocamento de noções fechadas para abertas, de um certo determinismo althusseriano para uma certa determinação do real da história, de procedimento analíticos teleológicos para procedimentos analíticos centrífugos e centrípetos, da ênfase no um para a ênfase no outro e seu papel na constitutividade do um.

No entanto, todas essas reconfigurações teóricas não deixam de lado em momento algum a questão do sujeito e da produção do sentido. É através dos trabalhos de Michel Pêcheux, a partir dos aportes teóricos de Foucault e Bakhtin na década de 80, que hoje podemos pensar de forma menos transparente as relações entre língua-história-discurso, subjetividade-alteridade, intertextualidade-interdiscursividade. Enfim, a relação homem-mundo.

É exatamente essa determinação histórica produzindo sentidos e derivas que nos faz pensar na apropriação e na reinvenção do trabalho de Michel Pêcheux no Brasil. Pêcheux, desde AAD69 até seu desaparecimento em 1983, sempre pensou as questões da análise do discurso ligada às questões da informática. Sempre no duplo: teoria e metodologia. Ele não

pensava na informática como um “algo a mais” na teoria, mas como parte constitutiva dela. Assim está registrado na sua obra. Pêcheux sempre pensou nos algoritmos informáticos como possibilidade de desfazer o fechamento dos sentidos (MALDIDIER 1980).

Por questões conjunturais, a AD no Brasil não se apropriou da metodologia informatizada da teoria, abraçando, no entanto, fervorosamente a teoria de linguagem³⁶. Os capítulos sobre os procedimentos informatizados nos livros traduzidos são solenemente ignorados no Brasil porque, de fato, não possuem relevância para a AD brasileira. A própria história sócio-político-econômica da América Latina se fazia um palco muito propício para que a apropriação se desse em parte: a parte possível e, mais do que isso, a parte necessária e desejada.

Assim, perguntamos com Maldider (1994, p. 25) se se pode “falar ainda de uma análise de discurso francesa?”. Certamente, como comenta a autora, “a antiga AD não cessou de produzir efeitos”. Um desses efeitos é a reinvenção da AD francesa, iniciada por Michel Pêcheux, e a reelaboração e desenvolvimento de seus construtos por pesquisadores como, por exemplo, Norman Fairclough (1989, 2001), Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), na Inglaterra, e Eni Orlandi, no Brasil, com suas teorias de discurso, assumidamente tributárias a Pêcheux (como no caso brasileiro) ou não, num apagamento, numa forclusão sintomática, como no caso da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, por exemplo. Nos trabalhos de Fairclough, noções trabalhadas por Pêcheux e outros pesquisadores aparecem, mas sem história, sem historicidade, sem origem.

A Análise de Discurso não se identifica por adjetivos, mas por uma prática teórica. “Suas noções e procedimentos são sua definição” (ORLANDI 2001a, p. 36). A prática teórica da AD no Brasil a qualifica como tendo configuração igual e diferente daquela de Michel Pêcheux. Igual no solo teórico em comum, diferente na utilização de procedimentos informatizados para implementar sua teoria. Ao mesmo tempo, sabemos que sem a teoria de discurso de Pêcheux, a prática do que chamamos de Escola Brasileira de Análise de Discurso apontaria para outros caminhos, talvez bem diferentes dos agora trilhados. É, materializada na prática científica, a heterogeneidade constitutiva.

³⁶ Mesmo alguns trabalhos brasileiros que começam a envolver a informática nos estudos de discurso, como os Wanderley (2003) e Ammar (2003), do Projeto Enciclopédia Discursiva da Cidade, da UNICAMP, não o fazem como procedimento metodológico de análise, mas como análise de uma possível nova discursividade, no caso do primeiro, ou como ferramenta de gerenciamento conceitual, no segundo.

No Brasil, os trabalhos de Eni Orlandi e do grupo de AD da Universidade Estadual de Campinas, entre os crescente núcleos de estudos da AD, são quem respondem por essa deriva, por esse outro atualizando o mesmo. Ou, no batimento, por esse mesmo atravessado pelo outro, que lhe constitui. A AD no Brasil faz parte daquilo que chamaríamos da 4ª época da análise do discurso: a época das reconfigurações conjunturais pós-Pêcheux. É a continuação de uma “aventura teórica” de nunca acabar.

2.3.4 AD4 – Reconfigurações conjunturais: a AD no Brasil

A AD reinscreve as questões da definição de seu objeto a cada movimento das diferentes práticas analíticas. Ela não se permite morar no “sedentarismo” (*ibidem*). Na possibilidade do deslocamento residem possibilidades de práticas e práticas de análise de discurso. Há práticas que trabalham a teoria, escrevem a análise nos mais variados sentidos, mas não produzem gestos teóricos que a atingem em seus possíveis deslocamentos. Outras, com a análise, produzem gestos teóricos que vão possibilitar novas compreensões dos sentidos. Ambas são legítimas.

Os trabalhos de Eni Orlandi encontram-se dentro do segundo grupo e são fundamentais para a compreensão do percurso da AD no Brasil. Têm sido vários os deslocamentos produzidos pela teorização de Orlandi. Comentaremos alguns deles a partir do que apresenta a autora em *Discurso e texto*, livro de 2001.

A tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos tem um valor teórico na questão das formações discursivas. Os primeiros representando o retorno do mesmo, do que se mantém, sedimentado através de várias formulações; os segundos, a possibilidade de ruptura nos processos de significação, jogando com o equívoco. A possibilidade da polissemia na paráfrase é a abertura necessária, a possibilidade do acontecimento, que resguarda o analista contra um possível fechamento das FDS, questão posta como problemática por Pêcheux na AD1.

Orlandi também diferencia *recorte* de segmentação. O recorte é a utilização do *corpus* de forma não linear e segmentada, mas *em espiral*, como propõe Pêcheux após a explosão da noção de máquinas discursivas fechadas na AD3. É a apropriação do lingüístico no seu momento de alternância com o discursivo. Só através dessa relação ele pode ser

compreendido. Por isso, a AD não objetiva a exaustividade, a extensão ou a completude do objeto empírico, que é inesgotável. Os discursos são abertos e se estabelecem em relação a um discurso anterior e apontam para outro. O que há, em vez de discursos fechados, são “processos discursivos do qual se podem analisar e recortar estados diferentes” (ORLANDI 1999b, p. 62).

Outro corte fundamental feito por Orlandi foi o feito na relação *Sujeito/Autor* e *Discurso/Texto*. Deslocando a noção de autor como proposta por Foucault, Orlandi coloca que todo texto tem autor e todo discurso tem sujeito, sendo que o mesmo texto, tendo um autor pode apresentar vários sujeitos – diferentes posições-sujeito no mesmo espaço textual. Isso nos leva à noção de *incompletude do sujeito e do sentido*, proposta pela autora, que leva, por sua vez, à idéia da identidade não como estado estático, mas como *movimento*.

Orlandi trabalha ainda a diferença entre *Ordem* e *Organização*. A ordem é o real e a forma como esse real é organizado dá a idéia de realidade ao sujeito do discurso. O que está dentro da matriz de organização do discurso tem sentido. O que está fora é um *sem-sentido*. E o que está fora da Ordem, ou seja, do pensável, do possível, do dizível é o *não-sentido*.

Através da reconsideração da *Interpretação*, Orlandi (1998) posiciona a AD em relação a outros campos. Questiona a Hermenêutica, que busca o sentido verdadeiro; a Análise Lingüística, que busca o sentido da organização numa operação metalingüística; e a Análise de Conteúdo, que busca a análise da superfície lingüística em termos de “o que diz o texto”. Aponta que através de *gestos de interpretação*, a AD tenta sair do dispositivo ideológico da interpretação não em busca do sentido verdadeiro da Hermenêutica, mas das possibilidades histórico-sociais da construção *do* sentido. A AD o faz através da análise lingüística da materialidade lingüística, num batimento, em alternância com a análise discursiva. Não quer saber o que diz o texto, mas o que possibilitou o sentido desse dizer ser o que é. Não questiona o que o texto fala, a não ser como procedimento heurístico eventual, mas como e de onde ele fala.

Orlandi diferencia o *interdiscurso* (memória discursiva constitutiva dos sentidos e estruturada pelo esquecimento) do *arquivo* (o discurso documental, institucional que apaga o esquecimento). O trabalho de arquivo deve ser feito, via teoria, de forma a tentar desobliterar no arquivo os traços da memória obliterada e constitutiva.

A autora ainda redefine o lugar do *texto* na análise do discurso. A noção de Orlandi vai ao encontro da noção de texto de Jacques Derrida (1973, p. 227), ainda que essa seja significada dentro da epistemologia da Desconstrução: tudo é texto. Ou como coloca a própria autora (ORLANDI 2001a), citando o lingüista M.A.K. Halliday: “a vocação da linguagem é ser texto” (p.17).

Uma das maiores contribuições de Orlandi, a nosso ver, é a distinção entre o *Dispositivo Teórico* e o *Dispositivo Analítico* da interpretação. Segundo a autora (1991b), no Dispositivo Teórico da interpretação, “há uma parte que é de responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sustentação no rigor do método e do alcance teórico da Análise do Discurso” (p. 27). O dispositivo teórico inclui o dispositivo analítico, que só ganha corpo por causa do primeiro. O dispositivo analítico é o dispositivo teórico já individualizado pelo analista em uma análise específica. Daí podermos dizer que “o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise” (*ibidem*).

Com esses deslocamentos, a AD no Brasil buscou e busca responder a ausência da informatização dos processos de análise como postos por Pêcheux, desde a AAD69 até o uso do *software* DEREDEC, a última experiência do autor no tratamento informatizado do *corpus*.

Essas especificidades conjunturais brasileiras, que possibilitaram o deslocamento de uma AD a ponto de começar a perceber a *escola francesa de análise do discurso* como um ancestral genealógico do que se produz no Brasil, cujos traços ao mesmo tempo se reconhecem e se desconhecem, como nos rostos de pais e filhos, apontam para outras questões de suma importância no que diz respeito à identidade da disciplina por esses lados.

A AD brasileira tem já há algum tempo buscado atirar olhares e questões para o corpo social, para os dizeres urbanos metaforizados em práticas de escritura, de silenciamentos e de políticas de silenciamento (ORLANDI 1995). Tem-se igualmente voltado para questões de sentidos públicos e da circulação desses sentidos (*cf.* ORLANDI 2001b, 2003, GUIMARÃES 2001, 2003), além de trabalhar de forma profícua o espaço da história das idéias lingüísticas (*cf.* ORLANDI 2001c, ORLANDI e GUIMARÃES 2002).

É nessa tradição de estudos e a partir dessa compreensão da relação língua-história-sentido que este trabalho se insere. Canguilhem (1980) diz que o sentido é *relação a*. Interessa-nos focalizar os processos discursivos por meio dos quais os sujeitos do discurso produziram, interpretaram, configuraram e circularam redes de sentido e trajetos semânticos no âmbito da língua estrangeira no Brasil.

Tomando parte nesse diálogo de tantas vozes, aceitamos o risco de colocar as nossas nesse imenso, difícil, mas magnífico universo da ordem do discurso. É com esses pressupostos como porto de partida que analisaremos a história da educação brasileira no próximo capítulo, com ênfase nas línguas estrangeiras. É com prazer e com o discurso que o faremos.

3 A Língua Estrangeira em seu contexto histórico

3.1 A Língua Estrangeira e a Colônia (1500-1808): o estrangeiro está em casa

O colonialismo não se contenta em impor seu jugo sobre o presente e o futuro de uma nação dominada. O colonialismo não se satisfaz meramente em controlar um povo e esvaziar seu cérebro de toda forma e conteúdo. Seguindo uma lógica perversa, ele se volta para o passado do povo oprimido e o distorce, desfigura e destrói.

Frantz Fanon

A língua hegemônica do Brasil, antes de sê-la, era a língua do estrangeiro, como aconteceu em quase todos os processos de colonização. A língua portuguesa aqui chegou alegadamente em 1500 quando do achamento do Brasil pelas naus de Pedro Álvares Cabral.

Quando os primeiros europeus chegaram ao Brasil, é provável que o número de línguas indígenas fosse o dobro das 170 línguas existentes hoje (RODRIGUES 2002, p. 18-19). Mas seguindo a lógica perversa a que se refere a epígrafe dessa seção, há um apagamento da existência dessas outras línguas que decorre do próprio apagamento de seus falantes como brasileiros.

Para os portugueses, de onde parte o referencial historiográfico, o Outro era quem já estava. Habitavam a nova colônia portuguesa povos indígenas ágrafos, diferenciados por suas tradições e costumes. Esses povos falavam centenas de línguas que hoje podem ser classificadas em 102 grupos e três ramos lingüísticos: o tupi, o macro-gê e o aruaque (GREENBERG 1980, p. 4035).

É importante ressaltar que os povos brasílicos haviam iniciado no final do século XV duas grandes migrações de sul para norte. Assinalados por vários historiadores, esse movimento se acentuou no século XVI devido à crescente presença de europeus. Tais migrações, em longo prazo, contribuíram para a disseminação de uma língua franca ou

geral de base tupi por todo o território colonial e para sua persistência até o século XVIII, quando um decreto de dom José, rei de Portugal, proibiu seu uso.

À época do achamento do Brasil, os portugueses viviam no mundo da cultura latina medieval (GONÇALVES RODRIGUES 1992, p.27). A elite portuguesa tinha no latim o idioma de sua produção textual. O português só iria se tornar obrigatório a partir do alvará pombalino de 1779.

Essa situação de amálgama lingüístico tornou-se mais complexa quando, a partir de 1560, com a proibição da escravidão indígena, Portugal iniciou a importação de mão-de-obra escrava da África para lidar com a demanda criada pela extração de madeiras e pela lavoura de exportação. A política portuguesa era variar o máximo possível a composição étnica e lingüística dos negros africanos de modo a evitar sua unidade e insubmissão. Ao desembarcar, o negro era obrigado a aprender o português para atender aos colonizadores e o tupi geral para se entender com seus companheiros de escravidão.

Além desses grupos, outros europeus freqüentaram legal e ilegalmente o território da colônia. Piratas e colonizadores de nacionalidade espanhola, inglesa, francesa e holandesa contribuíram para fortalecer as tradições de plurilingüismo e multiplicar o número de intérpretes durante o período colonial.

Pelo quadro montado, podemos supor que houve desde a chegada dos portugueses um grande número de línguas em contato e confronto. Tais encontros exigiam a presença de *turgimões* ou mediadores – os *línguas* – intérpretes cuja tarefa era fazer com que a comunicação efetivamente ocorresse (NUNES 1996, p. 141). Numa época em que os indígenas nativos, os portugueses colonizadores e os escravos africanos provinham de culturas dependentes da oralidade, falar a língua materna com fluência era garantia de prestígio, um prestígio ainda maior quando o falante possuía fluência em um outro idioma. Essa imagem do domínio de línguas como fator de capital simbólico permanece até hoje em forma fundante no imaginário do brasileiro.

A primeira grande questão discursiva relacionada com línguas estrangeiras, assim, aponta para uma inversão de vetor: a língua portuguesa é a estrangeira. Após e por causa do contato entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, os índios passam de falantes do que seriam as línguas nativas do lugar para seres apagados da história, não sendo considerados nem mesmo como estrangeiros. Essa situação talvez tenha sido explicitada

melhor recentemente por conta de uma desnaturalização de sentidos ocorrida por conta das discussões dos 500 anos, que marcaram o que chamamos em outro lugar de um discurso fundador de identidade nacional (*cf.* SOUZA 2002). Diz Orlandi (1990)

Esse processo de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes (p. 56).

Essa política de silenciamento (*cf.* ORLANDI 1995) se deu tacitamente através da implementação dos objetivos portugueses em relação à colônia. Era claro o papel da colônia em relação a Portugal. Prado Junior (1970) afirma que o que Portugal queria

para sua colônia americana é que fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que se pudesse vender com grandes lucros nos mercados europeus. Esse será o objetivo da política portuguesa até o fim da era colonial. E tal objetivo ela o alcançaria plenamente, embora mantivesse o Brasil, para isto, sob um rigoroso regime de restrições econômicas e opressão administrativa e a abafasse a maior parte das possibilidades do país (p. 55).

Esses objetivos do Estado português – que reverberam até hoje – se implementaram muito fortemente pela presença e atuação da Igreja. Na primeira metade do século XVI, em Portugal, Igreja e Estado estavam unidos por interesses comuns, que são ainda medievais – ou tardo-medievais, segundo Bosi (2000). Hilsdorf (2003) afirma que “Nobreza e Clero queriam defender a estrutura social tripartite e hierarquizada – os que lutam, os que rezam e os que trabalham” (p. 4). Por força dessa união centrada em objetivos comuns, no processo de colonização pelos portugueses com seu projeto invasor, coube à Igreja implementar um projeto missionário. Foram os jesuítas que ficaram incumbidos dessa missão.

3.1.1. A Companhia de Jesus

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loiola e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e da expansão do luteranismo na Europa.

A Companhia recebeu apoio total de Roma, sendo a ordem religiosa exemplar do séc. XVI. Os jesuítas eram marcados por uma forte consciência da dimensão social e ativa

da Igreja. Diferentemente de outras ordens, mais fechadas e receptivas, a Companhia de Jesus era ativa e missionária, indo ao encontro dos fiéis, catequizando e se colocando a serviço do Papado. Com essas características, reforçava tanto a centralização institucional quanto a unidade doutrinária da Igreja Católica, que estavam sendo definidas no Concílio de Trento (1545-1463). Os jesuítas atuavam com uma missão bem definida: manter e espalhar a fé católica em uma fase em que ela é contestada pela Reforma luterana.

Baeta Neves (1978) afirma que a atuação dos jesuítas enquadra-se na mentalidade quinhentista pelo conceito de “semelhança”. Os membros da Companhia de Jesus mostraram uma vontade de *apagar* as diferenças entre os homens, pois são as semelhanças que refletem a unidade da criação divina. Nesse apagar de diferenças, vai a reboque a negação da alteridade, da existência do Outro. O objetivo é tornar o não-cristão – indígena ou infiel – em cristão. Daí apresentarem um discurso universalista que não conhece fronteiras e que, no Brasil, busca assujeitar os índios às normas e mentalidade dos brancos, inserindo-o inclusive no mercado de trabalho.

3.1.2 Os jesuítas no Brasil

Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549³⁷, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Comandados pelo padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador.

O mais conhecido jesuíta foi José de Anchieta. Anchieta tornou-se mestre-escola do Colégio de Piratininga, foi missionário em São Vicente, onde escreveu na areia os "Poemas à Virgem Maria" (*De beata virgine Dei matre Maria*), missionário em Piratininga, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo; Provincial da Companhia de Jesus de 1579 a 1586 e reitor do Colégio do Espírito Santo. Além disso, foi autor da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, que seguia as gramáticas de Nebrija e João de Barros, e também a gramática latina (NUNES 1996, p. 140).

³⁷ “Entre 1548 e 1604 saíram para o Brasil 28 expedições de jesuítas. [...] [O]s jesuítas chegam ao Brasil 1549, na Índia em 1556, na Flórida em 1567, no Peru em 1568, no México em 1576, na Argentina em 1586 e no Paraguai em 1588” (HILSDORF 2003, p. 4).

No Brasil os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que soubessem ler e escrever. De Salvador, a obra jesuítica estendeu-se para o sul e em 1570, vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

3.1.3. Os jesuítas e a educação

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio Studiorum*, a “ordem dos estudos” ou método de ensino. Suas características principais eram a cooperação hierárquica das pessoas do colégio em todos os níveis, o conhecimento da *alma infantil* e a compreensão das relações que se devem estabelecer entre professor e aluno, o primeiro funcionando como guia, conselheiro ou treinador, mais do que o *magister* da palavra definitiva.

Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras. Além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier na França, a mais procurada na área da medicina.

O *Ratio Studiorum* dos jesuítas, introduzindo e consolidando um "sistema" integrado para seus colégios, criou o primeiro sistema educacional unificado que o mundo conheceu.

No que interessa às línguas, a *Ratio* sugeria que nos **conteúdos** fossem enfocadas primeiro as letras latinas e gregas, depois as ciências. Imitação dos antigos *praelectio* (*praelegere*), que significa “explicação dos autores ou pré-leitura”. *O texto do autor deve falar com lábios de carne, transformando o abstrato em concreto, o ditado é ensino morto, o aluno deve ser ouvinte atento do mestre...*

É importante lembrar que a educação do séc. XVI era totalmente voltada para a formação de uma civilização moldada nos padrões católicos europeus. Os jesuítas tinham como base a catequese dentro da escola com os princípios religiosos. Não havia possibilidade de escolha, as disciplinas religiosas eram obrigatórias e com o mesmo peso das outras. O método tinha como orientação filosófica a teoria de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino (1227-1274). A filosofia básica era a escolástica teocêntrica, com influência do tomismo, em que a natureza e o homem estavam subordinados aos princípios do Deus de origem judaico-cristã.

O princípio norteador do Ratio era *global*, não havendo ainda os ideais pedagógicos dos nacionalismos quando o método foi criado; pretendia uma consciência de homem cristão não apenas nacional, mas universal. No *Ratio*, a metodologia era entendida como os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, a fim de unificar o sistema de ensino da Ordem. Mesmo assim, não houve um padrão único universal para o trabalho de *formação das almas*, pois muita coisa teve que se adaptar às circunstâncias culturais de cada povo.

A ação na educação dos jesuítas é consequência de circunstâncias sociais e políticas do séc. XVI, época caracterizada por divisão e conflito dentro da Igreja. Sacudida pela Reforma Protestante, ocorrida no século anterior, a Igreja romana tomou consciência do abandono espiritual em que se encontrava o povo cristão. Tal constatação levou a Companhia a dar uma resposta aos desafios proporcionados pela Reforma, atuando em três campos, sendo o primeiro o serviço ao povo, na defesa e propagação da fé católica.

Nesse contexto, os primeiros jesuítas dedicaram-se aos ministérios sacerdotais tradicionais, junto com novas iniciativas e estratégias pastorais: os Exercícios Espirituais, as Missões Populares, Associações de Leigos, e o uso do teatro na pregação, liturgia e catequese. Inicialmente a educação não era o principal objetivo.

O segundo ponto de ênfase foi a propagação dos ideais pedagógicos católicos nos territórios desconhecidos. Aproveitando o esforço expansionista dos grandes impérios da época (Espanha e Portugal), os jesuítas se fazem presentes, desde a primeira hora, nos novos mundos que se abrem à atividade missionária.

O terceiro foi a atividade educativa católica e científica da juventude. Imprevista ao nascer a Companhia, essa atividade tornou-se logo a principal tarefa dos jesuítas. A

gratuidade do ensino da antiga Companhia favoreceu a expansão dos colégios. A ação pedagógica mudava a idéia original de seu fundador.

A Companhia de Jesus estava aliada aos colonizadores, que, pela expansão das fronteiras geográficas e com a descoberta da América e abertura de novas rotas comerciais na Ásia, descentralizam geograficamente o saber da Europa, sem no entanto abandoná-lo como paradigma.

A Reforma Protestante do séc. XV colaborou para que a Igreja Católica, com receio de perder seu terreno de influência sobre as *almas* para suas opositoras, passasse a investir massivamente na evangelização – cujo instrumento mais poderoso era, sem sombra de dúvida, a educação. Com efeito, o enorme investimento católico no ideal educativo deveu-se não só à cumplicidade que aliava a Igreja aos interesses coloniais dos impérios monárquicos, em especial os impérios espanhol e português, através de um projeto de educação que consistia em formar o homem, emancipando-o por meio da razão e da cultura; mas também decorreu, talvez predominantemente, de um ideal religioso de *salvação das almas*, especialmente das populações autóctones das colônias européias. É nesse contexto que se dá o surgimento dos jesuítas, para quem a educação tinha o objetivo de prestar esses serviços à Igreja. A *salvação ou educação das almas* deve ser entendida, aqui, como o aprendizado religioso dos alunos para sua conversão ao cristianismo católico.

Os estabelecimentos inicianos recebiam subvenções e concessões da Coroa e esmolas do povo. Em pouco tempo criaram uma sólida base econômica para seu sustento, com fazendas, engenhos e currais. Para atender às suas necessidades, os jesuítas tinham sempre em seus quadros uma grande quantidade de profissionais, mestres-de-obras, arquitetos, engenheiros, pedreiros, entalhadores, oleiros, ferreiros, ourives, marceneiros etc. E dispunham também de grandes escritores, músicos, pintores e escultores.

Os Colégios da Companhia transmitiam aos educandos uma cultura humanística de caráter acentuadamente retórico, atendendo aos interesses da Igreja e às exigências do patriarcado. Assim, os mais importantes intelectuais da Colônia estudaram nesses colégios.

A secularização do pensamento, apoiada na razão, assim como a moderna concepção do Estado, que negava a intervenção papal e da Igreja nos assuntos temporais, valorizando a laicização, foram processos que encontraram forte resistência entre os jesuítas, defensores contumazes do poder de tutela da Igreja sobre as atividades do Estado.

Como vimos, a Companhia de Jesus nasceu em meio a uma situação de conflito. Seu fundador queria que fosse um grupo móvel, disponível para acudir as almas nos lugares em que a necessidade fosse maior. Mesmo quando os conflitos entre católicos e protestantes se amenizaram, podemos identificar na história que o surgimento da nova filosofia moderna afetou profundamente os ideais pedagógicos dessa instituição.

O surgimento das ciências naturais influencia posteriormente os jesuítas à adaptação do método *Ratio Studiorum* aos ideais modernos. O período do renascimento da companhia no séc. XIX já se caracteriza como uma nova filosofia, profundamente influenciada pelos ideais das Luzes, que se estendem até nossos dias, em que o *serviço da fé e promoção da justiça* é a expressão mais debatida pelos educadores da Companhia de Jesus que tentam adaptar sua pedagogia aos ideais da modernidade.

Outro elemento importante que podemos anotar é a relação dos jesuítas com o surgimento da escola pública (escola para todos) no séc. XVIII. É curioso afirmar, mas parece ser possível pensar que o surgimento da educação para todos tem antecedentes importantes na experiência católica jesuíta. Pode-se então perguntar até que ponto a *educação das almas* exerce influência sobre a formação da escola pública? Que conceitos de vida essa educação ajudou a enraizar na formação das populações, particularmente da Europa, e no imaginário religioso? Que contribuições deram com sua escola? Que influências o método de ensino exerceu, e ainda exerce, sobre as relações que as sociedades mantêm com a educação?

No caso do Brasil, uma afirmação dificilmente poderá ser omitida: foram os jesuítas que efetivamente se encarregaram, nos dois primeiros séculos de colonização brasileira, da formação tanto dos educadores como dos educandos. Ressalte-se, porém, o caráter eminentemente público que então revestia essa função, da qual se incumbia a instituição religiosa. Longe do caráter privado que hoje caracteriza a escola particular confessional (católica ou protestante), naquele momento, o trabalho religioso podia se confundir (e de fato o fazia) com o interesse político do Estado. No período áureo da Cristandade, Igreja e Estado trabalhavam juntos e indissociáveis pela realização de interesses que uniam o temporal ao religioso, conformando um mesmo poder político sobre os homens do mundo civilizado e das novas terras. Império e Igreja eram uma só realidade que determinavam a estrutura política e social da época.

Poderíamos dizer na linguagem moderna que a educação nesse período era "terceirizada" e que os educadores, ao mesmo tempo em que ensinavam, instituíam uma nova cultura e preparavam as populações para serem dominadas pelo poder econômico e simbólico dos impérios europeus. Nesse sentido, diante da fusão dessas duas instituições, uma tirando proveito sobre a outra, é que a educação e o método jesuítico de educar são precursores na formação da escola pública, tornando-se assim indispensável seu estudo. O que é fundamental entender aqui é que a escola dos jesuítas estava totalmente a serviço do poder central, pois era a única que existia, tanto para servir a elite como para servir os índios e colonos.

Como vimos anteriormente, os jesuítas tinham um método de ensino que não foi criado a partir da realidade de cada povo, mas importado a partir de conceitos e de uma filosofia orientada pelos valores filosóficos da Igreja católica, o já referido *Ratio Studiorum*. Esse elemento era o elo de unidade da pedagogia e da doutrina em qualquer parte do mundo.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

É preciso compreender a razão pela qual os jesuítas deixaram de ter o apoio do Estado. É isso que veremos a seguir.

3.1.4. A colonização, a educação e as línguas na época pré-pombalina

A primeira pergunta que podemos colocar é se a imposição da cultura portuguesa aos nativos e negros escravos, numa experiência singular para os colonizadores, não afetaria o significado mesmo dos gestos culturais e imaginários dos portugueses. Colocando de outra forma: a cultura brasileira que se forjava não seria devedora do cenário?

É importante apontar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão essa que se realizava na sua sociedade e que servia, portanto, de modelo em relação às demais culturas. A imposição dessa cultura referida acima não era uma opção, mas o único comportamento possível.

Na leitura de documentos quinhentistas e seiscentistas, pode-se perceber o estado de guerra em que os portugueses viviam. Por buscarem terras, confrontavam-se com os nativos para, depois, escravizá-los. O estado de guerra era vigente e já parte do contexto brasileiro, ainda que não o fosse no cotidiano da sociedade portuguesa em Portugal. Os jesuítas também a achavam natural nessas condições, acompanhando as expedições, ainda que para tentar, *com boas palavras*, trazer os índios para o serviço dos portugueses³⁸.

A educação intramuros, pautada em princípios, não prevalecia extramuros, o que deu origem ao formalismo pedagógico, validado pela aprovação social. Para além do pedagógico, tratava-se igualmente de um formalismo cultural. Sempre que houvesse pressão social, os colonizados buscavam apoio em pareceres letrados e canonistas. Daí a importância desses letrados e canonistas: eles jogavam com os argumentos e recompunham a ação em termos de validade, segundo os princípios. Daí também, conseqüentemente, a importância dos colégios, que formava os estudantes para vir a ser uma espécie de vigilante cultural. É como diz Paiva (2003, p. 49): “Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura”.

Essa necessidade de formar, de pôr na forma dos princípios, partia de um vetor negativo: educava-se para não se fazer isso ou aquilo. Essa visão de mundo buscava manter as pessoas dentro de padrões e limites da sociedade acabada. O *orbis christianus* impossibilitava a criatividade, definindo de antemão os limites, valores e princípios. E não era só a religião ou a educação que tinha essa marca da formalidade: toda a vida social a tinha. O diálogo em terceira pessoa expressa, com relevo, esse formalismo cultural.

Mas o formalismo tinha suas contingências. O que havia de novo no contexto brasileiro era o índio e negro, um e outro em sua respectiva totalidade: mão-de-obra, mas portadores de cultura, de história. Com essa presença, os portugueses se viram forçados a

³⁸ Felipe I decreta, em 1587, (e com os que forem ao gentio): “irão dois ou três Padres da Companhia de Jesus, que pelo bom crédito que têm entre os gentios, os persuadirão mais facilmente a virem servir aos ditos seus vassallos em seus engenhos e fazendas, sem força nem engano”. (PAIVA 2003, p. 58.)

deixar seus hábitos e freqüentar hábitos alheios. Freqüentar a alteridade fez com que se percebesse que é possível ser de certa forma outro sem perder sua identidade.

Era necessário responder rapidamente à necessidade de articulação entre a tradição nas suas expressões religiosas e nas suas expressões organizacionais. Não havia, de repente, mais tempo para fazer consulta aos *letrados* quando o inimigo estava à porta.

Calcados num processo de colonização exploradora, as relações sociais passavam a viver novos valores, hábitos, comportamentos e instituições que vão se impondo. Cada vez mais aumentava a distância entre as letras e a vida vivida. O eixo se torna a classe dos senhores de engenho que produziam para a exportação. A esse assunto, Paiva (*op. cit.*, p. 55) afirma que houve uma espécie de substituição da *orbis christianus* pela ideologia da mercadoria. Esse percurso, iniciado na segunda década do séc. XVII, leva dois séculos para firmar um novo tipo, agora, brasileiro.

O papel do mercantilismo na transformação da cultura impunha uma nova visão de homem, não mais fixa e pronta, mas processual. Antes, bastava copiar o modelo, fosse social ou valorativo. Naquele momento, passou-se a ter que se criar. O colonizador português experimentava a necessidade de desobedecer as normas *verdadeiras*, a *casa grande* se fazendo como norma. Os colégios jesuíticos continuavam, no entanto, formando *letrados*.

Paralelamente a esse momento, o Marquês de Pombal, ministro do rei José I, fez uma série de reformas nos âmbitos econômico, administrativo e educacional. Pombal expulsou os jesuítas de todo império lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras. Em Portugal, suas reformas faziam parte de um projeto de reconstrução cultural e acabaram desembocando na criação de um sistema público de ensino, mais moderno e mais popular. No Brasil, no entanto, foi feita a supressão pura e simples do sistema que havia.

Na questão econômica, dependente da importação de bens primários, a Coroa portuguesa se viu transformada em colônia informal da grande potência moderna que despontava: a Inglaterra.

Apesar da decadência do ciclo açucareiro, a colônia brasileira apresenta surpreendente desenvolvimento econômico e social no início do séc. XVIII. O ciclo da

mineração se iniciava, deslocando o centro político para o sudeste e criando riquezas e comércio em torno do crescente número de trabalhadores do novo ciclo.

Por conta desse novo momento, a Coroa portuguesa começou a permitir a penetração de um Iluminismo contido, mas ainda de fato submetida à tradicional cultura da imitação, memorização e erudição literária. Em Portugal, era preciso alargar os horizontes do novo homem português, do nobre negociante. Por essa razão, foram introduzidos os estudos de línguas modernas, das ciências físicas e naturais e da história e geografia. No Brasil, no entanto, a reforma chegou como uma bomba de destruição que derrubou uma obra construída por dois séculos.

Para tentar lidar com essas conseqüências na colônia, foram criadas as Aulas Régias. “Eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, ‘o subsídio literário’, paradoxalmente criado treze anos após o decreto que as instituía (1772)” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA 1994, p. 52).

As Aulas Régias foram implantadas com extrema lentidão por falta de recursos e de pessoal qualificado. A instrução no país foi drasticamente limitada.

Pombal afastou os jesuítas sob a alegação de que eram culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos. Segundo ele, sua permanência inviabilizaria os projetos de recuperação, pondo-os em risco. Apesar disso, nem a Metrópole nem a Colônia romperam com Igreja Católica, desde sempre força atuante em nosso território, ainda que as relações mantidas tenham passado por uma reconfiguração.

Essa situação só veio se alterar com a chegada de D. João ao Brasil. Envolvida em disputas comerciais, a Coroa portuguesa viu-se obrigada a fugir da invasão francesa ao território português. Era o ônus que a Metrópole pagava pela dependência econômica da Inglaterra: fugir de seus inimigos, ainda que na América continuasse dependente do sistema neocolonialista inglês, que forçou a Abertura dos Portos, em 1808, cedendo o monopólio de mercado a outras nações, notadamente a própria Inglaterra.

Era preciso pagar o preço da mudança para a Colônia, atrasada em relação ao acesso a bens sociais em relação à Metrópole. Essa necessidade se manifestou através da multiplicação de cadeiras de ensino e a criação de novos cursos e instituições culturais que vieram reconfigurar o espaço da Colônia. Foram criados os primeiros cursos superiores, o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia, que possibilitou o nascimento do

jornalismo brasileiro, criando uma memória escrita que só existia de forma incipiente. A mudança política trouxe mudanças que se espalharam por todo território brasileiro.

3.1.5. As reformas pombalinas e o reflexo da Ilustração no Brasil

Devido às conjunturas internacionais, Portugal via-se obrigado a tomar medidas que possibilitassem sua passagem de uma sociedade mercantil para o regime capitalista. No entanto, no âmbito econômico, quem dominou desde o séc. XVI até o XIX foi a Inglaterra.

Uma das razões do domínio inglês e que dependeram das ações de Portugal foram os tratados celebrados entre os dois países. Eles retiravam recursos de Portugal e os levava à Inglaterra, principalmente o Tratado de Metheuen (1703), que sufocou o processo de industrialização no país, invadido por produtos manufaturados na Inglaterra e exportando de volta apenas produtos agrícolas, de preços bem mais reduzidos.

Era preciso modernizar o Estado e a cultura portuguesa e concentrar o poder real nas mãos do Estado. Foi com esses objetivos que o Marquês de Pombal tomou uma série de medidas conhecidas como as Reformas Pombalinas.

Com Portugal devastado, era preciso tirar proveito da colônia. Dentre as medidas tomadas por Pombal estava a que discriminava os nascidos na colônia e os nascidos na metrópole. Entre outras coisas, essa discriminação servia para ir ao encontro do objetivo de concentrar o poder na mão da metrópole, pois reservava os principais cargos aqui na colônia para os lá nascidos.

Nesse meio tempo, veio o ciclo da mineração. O que para Portugal poderia ser a salvação não passou de falsa esperança. O ouro brasileiro ia quase todo para Inglaterra pela relação de dependência estabelecida em relação à potência industrial.

Mas a mineração não passou sem causar mudanças sociais. Sua prática criou vínculos entre várias áreas do país, aumentou o preço da mão-de-obra escrava, fez surgir uma classe média e criou uma demanda por um consumo interno. Além disso, nessa época, houve um grande deslocamento da população colonial e da capital para o sul, mais especificamente para o Rio de Janeiro, por volta de 1763. A discriminação levada a cabo pela metrópole começou a gerar descontentamentos nas camadas dominante e média coloniais.

Nesse contexto, a educação não podia passar sem sofrer mudanças, tímidas no início e mais abertas mais tarde. As universidades portuguesas continuavam medievais. Desconheciam ou rejeitavam a filosofia moderna (Descartes) e os novos métodos de estudo da língua latina, por exemplo. Na prática, viviam ainda a filosofia do *Ratio*.

Mas o contato com outras identidades logo fizeram os sentidos cristalizados na memória discursiva portuguesa serem questionados. Uma das reações ao estado das coisas naquele momento foi a influência crescente do movimento iluminista, no fim do séc. XVII. Segundo GUIRALDELLI JR (2003),

o Iluminismo, ou mais exatamente a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal de sociedades liberais, seculares e democráticas (p. 8).

Cada vez mais as idéias circulantes na Inglaterra, França e Alemanha tinham um peso crescente em parte intelectualidade portuguesa, chamada, por isso, de “estrangeirizada”.

O Marquês de Pombal queria tornar concreto o projeto de influência iluminista. Para que isso ocorresse, a Companhia de Jesus era um empecilho que precisava ser tirado do caminho. Os jesuítas possuíam um poder econômico que deveria voltar ao Estado, bem como educavam os cristãos a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do Estado. Na implementação da política pombalina, os padres da Companhia de Jesus tiveram bens confiscados e livros destruídos (entre eles *A arte da gramática latina*, do jesuíta Manuel Álvaro), numa política de apagamento e silenciamento (cf. ORLANDI 1995).

Era preciso deixar de formar para uma mentalidade fundamentalmente religiosa para formar o emergente nobre negociante de uma mentalidade capitalista. Para implementar essa mudança, os estudos foram simplificados, buscando-se com isso aumentar o interesse pelos cursos superiores. Houve uma diversificação dos cursos oferecidos que deveriam ser o mais prático possível.

No tocante às línguas, começaram a ser oferecidas línguas estrangeiras modernas, como o francês. O objetivo era aumentar a capacidade de negociação da emergente sociedade capitalista. Foi determinado pelo alvará de 30 de setembro de 1770 o estabelecimento da gramática portuguesa nas aulas de gramática latina, como forma de

valorizar a língua portuguesa. Como eram seguidores de Descartes e defensores de um conteúdo moderno, os padres oratorianos ganharam a proteção do rei, que concedeu a seus colégios os mesmos direitos e privilégios reservados até então aos jesuítas: preparar seus alunos para a universidade.

É a partir dessa época e desses conjuntos de medidas que surge o ensino público. Não mais o que era financiado pelo Estado e formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado (RIBEIRO 1995, p. 33).

Em 1759, o alvará de 28 de junho trazia algumas definições estruturais que teriam efeitos na questão educacional da colônia. Foi criado o cargo de Diretor-Geral de Estudos, que passou a ser responsável pela autorização para ensinar, já que o ensino sem chancela passaria a ser proibido. Foi colocada como exigência a prestação de exames por parte de todos os professores, que ganharam um status de nobre. Foi criada também a figura dos comissários, nomeados pelo Diretor-Geral de Estudos, cuja função era a de fazer levantamentos sobre o estado das escolas. Os comissários buscavam identificar os professores que não tinham licença e que usavam livros proibidos. Foi estabelecido concurso para as cadeiras de latim e retórica.

No que tange às línguas, a passagem do ensino estruturado em cursos (feito pelos jesuítas) para as aulas régias ou avulsas trouxe o estado mais sistemático, porém menos coordenado das línguas. O latim continua com seu status de língua clássica e passa a ser visto como instrumento para o domínio da cultura latina e como suporte para o ensino da língua portuguesa, valorizada pelas reformas de Pombal. O grego (necessário para advogados, médicos, teólogos e artistas) deveria ter suas dificuldades gradualmente vencidas, seguindo a seqüência leitura-gramática-construção.

É lógico que para reestruturar o que queria, o governo Português deveria investir a contento. Não foi o que aconteceu. Logo a falta de recursos e de pessoal qualificado dentro da nova filosofia fez com que o ensino de caráter jesuítico ainda ecoasse, ainda que sem o apoio oficial.

O modelo continuou sendo o exterior “civilizado” a ser imitado. Os bons cursos exigiam o risco das viagens para a freqüência à Universidade de Coimbra ou outros centros europeus. É interessante notar que tal modelo ainda persiste no imaginário do brasileiro.

Ficou claro que as “Reformas Pombalinas” buscavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que ocorrera com a Inglaterra há quase um século. Buscava igualmente provocar mudanças no Brasil para adaptar a colônia à nova ordem pretendida para Portugal.

Ribeiro (*op. cit.*) afirma que

a formação “modernizada” da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa” (p. 35).

Dos “ilustrados” que voltavam ao Brasil, alguns tiveram participação em movimentos que chegavam a propor a emancipação política. Mas o cerne do descontentamento não eram as teorias iluministas e sim as mudanças que estavam acontecendo na estrutura social brasileira. Essas teorias vão se mostrar como inadequadas por pensarem o mundo a partir da Europa, trazendo soluções e interpretações diferentes daquelas que os problemas internos brasileiros pediam e das que, de certa forma, os problemas portugueses necessitavam.

No Brasil, além das aulas régias avulsas, foi criado um Seminário, isto é, um colégio para a formação de padres com domínio de ciência aplicada às necessidades do Estado português: ex-aluno da Universidade de Coimbra reformada, o bispo e governador da capitania Azeredo Coutinho abriu em Olinda, no início de 1800, o Seminário Nossa Senhora das Graças, o qual, rompendo com o ensino jesuítico, fazia aplicação dos princípios ilustrados. Além de “pastores de almas”, os alunos seriam futuros “padre-exploradores”, conhecedores das riquezas naturais. A ação pedagógica de Azeredo Coutinho é exemplar para a compreensão da orientação pragmática das Luzes, pois, como diz Hilsdorf (2003), “se o Seminário que criou foi o celeiro dos futuros revolucionários pernambucanos, ele próprio apoiava a escravidão e foi o último inquisidor do reino português” (p. 34).

Como a toda ação corresponde uma reação, no governo seguinte, de dona Maria I, ocorre um movimento conhecido pelo nome de “Viradeira”. Trata-se do combate sistemático ao pombalismo, numa tentativa de retornar à tradição, vista como o único modo

de resolver os problemas nacionais sem um transplante de idéias forjadas em circunstâncias específicas dos países Europeus que não Portugal.

3.1.6 O discurso da época colonial e as línguas estrangeiras

Poucos são os elementos históricos de registro da relação da língua portuguesa com as línguas estrangeiras no período do colonial. Até porque falar em *estrangeiro* pressupõe uma identidade a partir da qual se dá o estranhamento, identidade essa ainda difusa. No entanto, a análise do comportamento das idéias lingüísticas que sustentavam a relação empírica dos habitantes da época é fundamental nesse nosso trajeto que busca periodizar discursivamente a língua estrangeira no Brasil.

Um primeiro ponto que gostaríamos de abordar no que tange à política lingüística é a escolha do tupinambá como língua geral. O Estado Português precisava implementar seus objetivos territoriais e espirituais e submeter terras e gentes era imprescindível para seus fins. Ao se deparar com a diversidade lingüística dos índios brasileiros e a dificuldade por ela posta para a consecução de seu projeto de colonização de áreas e almas, foi necessário adotar uma ação voluntariosa para a questão: estabelecer uma língua comum, ou uma “língua geral”.

Qual foi o critério utilizado para a escolha dessa língua? Borges (2003) afirma que o critério primeiro foi buscar a língua “mais usada”:

No caso das duas colônias portuguesas na América, que se separam formalmente em 1621 (o Estado do Brasil, onde o guarani predominava ao sul e o tupinambá ao longo da costa – região na qual o processo de eliminação física das línguas indígenas foi mais intenso que em outras localidades –, e o Estado do Maranhão e Grão-Pará, onde também havia vários grupos de falantes da língua tupi), a conjuntura étnica e lingüística favoreceu a implantação dessa política. (p. 115).

A partir daí há, no nosso entender, um momento fundador de um espaço lingüístico-discursivo no qual se configurava, para a interpretação colonial, uma unidade lingüística extensa, de forte impacto no imaginário europeu, propiciado pelo “uso geral” do tupi(nambá).

A pergunta que segue é por que houve então dois momentos na política lingüística colonial, o primeiro iniciado no século XVII até a segunda metade do século XVIII (quando a “língua geral” era a língua da colonização), e o segundo começado pela proibição do uso da língua geral, substituída pelo português, a partir das reformas do Marquês de Pombal?

Freire (2000) aponta que essas políticas variaram em função da concepção de Estado. O primeiro momento seria definido pela concepção dinástica de Estado. Nessa concepção, o dinasta não tem interesse algum em impor uma língua porque a língua não se reveste de um caráter nacional, sendo mantida e perpetuada pela manutenção da dinastia. Num segundo momento, por outro lado, concebe-se o Estado nacional, dotado de uma unidade nacional, na qual a língua nacional (que delimita essa unidade) possui lugar de destaque, fazendo parte de uma consciência nacional abstrata, supra-social e supra-étnica.

No que tange às línguas *estrangeiras*, assim entendidas a partir de um referencial português, nesse momento gozavam elas do status de *línguas clássicas*, como ainda o fizeram por um longo período. Eram línguas dependentes de sua ligação e utilização religiosa e, por isso, o latim era a língua da instrução na concepção jesuítica de educação, de fundo religioso.

Nesse primeiro momento de nossa história discursiva das línguas estrangeiras no Brasil, durante o Brasil Colônia, nos parece ter havido os seguintes movimentos: o momento da definição difusa da língua materna em relação às outras línguas, o momento da contingência religiosa (com o tupi como língua geral) e, por fim, o momento da imposição político-econômica (com a obrigatoriedade de uma língua nacional para o Estado, no caso o Português).

Voltamos a assinalar que as línguas estrangeiras ocuparam lugares diferenciados nos respectivos momentos: no primeiro momento, as línguas indígenas não eram nem a língua materna, do ponto de vista do colonizador, nem eram línguas estrangeiras, devido ao status dos gentios no imaginário do colonizador português³⁹. A língua portuguesa não era a língua nacional, sendo ela própria estrangeira aos nativos. Latim e Grego eram línguas clássicas, constitutivas da própria identidade cultural e religiosa dos colonizadores. Essa identidade fazia com que não fossem consideradas estrangeiras.

³⁹ É interessante notar que ainda hoje essa visão persiste. Quando se fala em língua estrangeira, as línguas indígenas são deixadas de fora.

No segundo momento, da contingência religiosa, a Língua Geral veio ocupar a função de *língua franca*. O complexo missionário-colonial acionou e sustentou um processo contínuo de desterritorialização/reterritorialização da língua tupi, uma vez que passa a funcionar como uma ordem discursiva alheia à tribal, como língua supra-étnica, no espaço discursivo de uma hiperlíngua (AUROUX 1994, 1998b). Para isso, entraram em jogo os instrumentos lingüísticos e culturais produzidos na colônia, que se sustentavam na submissão de povos nativos e funcionavam como insumos para a implantação do domínio e da uniformização do poder colonial.

Como conseqüência dessa homogeneização dos diversos tupis, há um apagamento de suas identidades e o que parece ser a fundação no imaginário brasileiro e na memória lingüística da recorrência da imagem de uma língua única comum a todos os índios. Borges (2003, p. 126) complementa o que dizemos afirmando que “a implicação disso é que subjaz no discurso sobre o Brasil a concepção de uma categoria genérica, o índio, que indiferencia todos os grupos indígenas”. Essa imagem do índio genérico é um subproduto do processo colonizatório que, por princípios religiosos, via a unidade como desejável e a diversidade como produção do mal. Perguntamos com Orlandi (1990, p.74): “que língua nós apagamos para ter uma língua nacional (o português)? De que língua (ou línguas) foi preciso nos distanciar historicamente para termos uma língua portuguesa?”. As línguas estrangeiras, nesse segundo momento, ainda não possuem um status de estrangeiras pela continuidade da indefinição de um referencial de língua materna, havendo somente o que designamos acima como hiperlíngua.

Se no período colonial é a língua geral que ocupa o espaço da hiperlíngua, a partir da reforma pombalina é o português que se estabelece como a nova hiperlíngua brasileira, colocando em movimento o *ethos* e a discursividade européia. A memória lingüística discursiva brasileira funciona com base em imagens estabelecidas mediante referência à língua portuguesa. As línguas gerais, no sentido mais genérico (*cf.* RODRIGUES 2002, p. 99), foram assimiladas a essa memória e depois, conseqüentemente, apagadas. Mesmo apagadas, constituem elementos fundadores dessa memória que se data a partir do advento

do português como língua nacional⁴⁰, que se consolidou com a transferência da Corte Imperial de Portugal para o Brasil.

3.2. A Língua Estrangeira na época joanina e no Império (1808-1889): a fundação de um país mimetizante

Urgia mudar, porém mudar o quê, como? Ontem,
como hoje, essa elite intuía que era preciso
reformular para salvar sua pele,
para resguardar seu próprio poder.
Emanuel Araújo (1993)

Se havia uma palavra para caracterizar o momento colonial em que vivia o Brasil, essa palavra é submissão. A submissão se via em todos os níveis. Externamente, em relação à metrópole; internamente, nas relações de trabalho, com a submissão da maioria negra e mestiça à minoria branca (colonizadores). A submissão extrapolava a questão trabalhista e se estendia às relações familiares, como lembra Gilberto Freyre (1952): era a submissão da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai etc.

Mas a submissão não era tão plácida como podia aparentar. Todo poder repressivo é igualmente produtivo (*cf.* FOUCAULT 2000). Por trás da submissão aparente urdia-se uma vontade de emancipação geral.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, os interesses internos (dos senhores de escravos e terra) e externos (da Inglaterra) levaram o príncipe-regente dom João VI a abrir os portos brasileiros às nações amigas, em caráter temporário, sendo que essa abertura nunca foi revogada.

Para se estabelecer no Brasil, era preciso que a família real implementasse uma reorganização administrativa. Foi nessa época que a cidade do Rio de Janeiro, então capital,

⁴⁰ Bethania Mariani (2004) nos coloca que a língua portuguesa que se estabelece na colônia já não é mais a mesma língua de Portugal. Diz ela: “se, de um lado, há um encontro da língua da colonização com outras (européia, indígena ou africanas), de outro, há um ‘desencontro’ dessa língua com ela mesma. [...] [Trata-se] de um desencontro lingüístico no qual os sentidos construídos são singularizados em situações enunciativas singulares, situações histórica e paulatinamente engendradas que vão dando lugar ao surgimento de uma língua e de um sujeito nacionais” (p. 28-29).

recebeu um grande afluxo de pessoas por conta, entre outras coisas, dos órgãos de administração pública.

Essa nova realidade fez com que fosse tomada uma série de medidas com repercussões no âmbito intelectual. Entre essas medidas estavam a criação da Imprensa Régia (em 13 de maio de 1808), que veio possibilitar o desenvolvimento do jornalismo brasileiro, o estabelecimento da Biblioteca Pública (em 1810), do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810), do Museu Nacional (1818). Em 1808, circulou o primeiro jornal brasileiro, *A gazeta do Rio*, e em 1812, a primeira revista, *As variações*.

A abertura dos portos em 1808 trouxe contato com outras nações, como a França, ampliando a relação brasileira com o universo estrangeiro.

Na educação, vários cursos foram criados visando à qualificação de pessoal para atuar na máquina administrativa da corte. Dentre os cursos, surgiram os que buscavam melhorar as defesas nacionais, como a Academia Real da Marinha (1808), para a formação de oficiais e engenheiros (1810), além dos cursos de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio, ambos em 1808. Ribeiro (1995) completa:

Em razão da revogação do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os cursos de economia (1808); agricultura (1812), [...]; o de química (1817), [...]; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814) (p. 41).

Esses cursos representam a inauguração do nível superior no Brasil. No entanto, se por um lado havia dois problemas nesses cursos (a organização isolada e a preocupação fundamente profissionalizante), por outro havia um diferencial: eles surgiam para atender as necessidades reais do Brasil, algo não muito comum então.

A vinda de dom João VI para Salvador e Rio causou um efeito similar àquela causado pelo Seminário de Olinda para sua região: o aumento da presença dos ideais iluministas e seus desdobramentos. O ensino foi basicamente estruturado em três níveis: o primário (com instrução técnica das escolas de ler e escrever), o secundário (com as aulas régias e a criação de cadeiras, como as 20 que foram criadas para latim, as duas para o inglês e uma para o francês) e o superior (que formava a elite dirigente da aristocracia brasileira). Foi criado também o ofício de intérprete da língua inglesa para a alfândega, em

20 de setembro de 1814, num sinal de que a abertura dos portos trouxe uma exposição maior às línguas modernas.

Enquanto isso, em Portugal havia um descontentamento geral pelo estado de abandono do território nas mãos dos ingleses, que haviam expulsado os franceses. Esse estado de coisas força o retorno do grupo chefiado por dom João VI, em 1821, contribuindo para o processo de emancipação política do Brasil.

3.2.1. A “autonomia política” a partir de 1822

A independência do Brasil é tida nos registros históricos como moderada porque foi feita pelo “partido brasileiro”, de linha moderada. Seus integrantes eram oriundos da classe senhorial, a aristocracia rural. Muitos deles haviam estudado na Universidade de Coimbra e trouxeram a mentalidade pragmática característica daquela universidade. Uma figura exemplar aqui é José Bonifácio⁴¹.

O liberalismo brasileiro, diferentemente do europeu, não foi democrático. A monarquia era unificada e centralizada. Dizer que a independência foi moderada significa dizer que ela alterou a estrutura jurídico-política, mas não alterou a infra-estrutura econômico-social.

Como nos coloca Mattos (1991), a sociedade brasileira não formava um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais. Essas camadas, podemos dizer, dividiam-se em “coisas” (escravos e índios) e “pessoas”, que compreendiam a “plebe” (massa de homens livre e pobres) e o “povo” (a classe senhorial dos proprietários). Com essa configuração semântica, a preocupação com o povo expressa por eles **não** significava a preocupação com a plebe.

Diz Hilsdorf (2003):

Embora as proclamações liberais dos deputados falassem em “formação de homens livres para o sistema representativo e cidadãos hábeis para os empregos do Estado”, em “disseminação da educação popular como condição de riqueza e liberdade”, em “constituição de um sistema nacional de educação”, isto é, para todo o território e para toda a população, entende-se o

⁴¹ Orlandi (2002) faz uma análise do discurso liberal sobre a cidadania a partir de sua fala.

porquê de a Assembléia Constituinte de 1823 ter aprovado apenas um projeto da Comissão de Instrução que criava duas universidades, São Paulo e Olinda. (p. 43)

A Constituição do Império foi promulgada em 25 de março de 1824. De orientação liberal, mas não democrática, esse documento assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos. Índios e escravos não tinham esse direito. Assegurava também direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham uma renda mínima anual de 100 mil réis. Quem era “coisa” não tinha direitos. Quem era “povo” ou “plebe” tinha direitos civis diferenciados em função da renda.

No que diz respeito à educação, a Constituição de 1824 promete (em seu art. 179, parágrafos 32 e 33) ensino primário gratuito para todos e ensino das ciências e das artes em colégios e universidades. (COSTA 2002).

Apesar do corte histórico da independência, a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, o que reduziu a clientela escolar aos filhos dos “homens livres”. A necessidade de estabelecer a nação levou a um grande déficit na balança comercial. O alto custo administrativo veio somar-se a esse déficit, trazendo como consequência a dificuldade do poder central para se impor. Por conta dessas dificuldades, algumas medidas foram tomadas pelo governo central, entre elas a taxaço das importações e a contração de empréstimos para financiar os projetos nacionais, criando uma dependência dos capitais externos que perdura até os dias de hoje.

Devido à crise, a educação não era vista como prioridade. Dom Pedro I abdica em 7 de abril de 1831, desembocando todo esse processo na decretação do Ato Adicional à Constituição, em 1834. Esse Ato foi resultado do domínio de uma organização descentralizadora (com maior autonomia às províncias) e diz em seu art. 10:

Compete às mesmas Assembléias (Legislativas Provinciais) legislar: [...] Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros e quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (COSTA 2002, p. 23)

É interessante notar que, pelo art. 83 da Constituição de 1824, ficavam vedadas às Assembléias Provinciais a proposição e a deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. A leitura que fazemos é que isso parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto de interesse geral da união”.

As conseqüências da instabilidade política, da falta de recursos e de um regionalismo provincial levam a graves deficiências quantitativas e qualitativas na primeira metade do séc. XIX. A questão da qualificação docente era problemática. Para melhorar a preparação docente foram criados os liceus, escola de no máximo dois anos em nível secundário. Quanto ao ensino secundário, as aulas avulsas particulares proliferaram sem a devida fiscalização e abordavam desde retórica ao francês. Como resposta à desorganização das aulas avulsas, foram criados os liceus provinciais que, na prática, nada mais significava do que a concentração das aulas avulsas num mesmo prédio. Em 1825 foi criado o Ateneu, no Rio Grande do Norte, em 1836 os liceus da Bahia e Paraíba, e em 1837 o Colégio de dom Pedro II, na Corte.

O Colégio de Pedro II estava destinado a servir de padrão de ensino. “Adotaria e manteria bons métodos, resistiria às inovações que não tivessem demonstrado bons resultados e combateria os espertos e charlatães” (RIBEIRO 1995, p. 50). Por decisão do poder central, os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada não davam acesso às Academias – como era o caso do Pedro II. Sem equiparação dos seus estabelecimentos ao colégio da Corte, as províncias abandonaram seus liceus e ginásio, desobrigando-se do ensino secundário. O remendo foi a proliferação de cursos avulsos, rápidos e específicos, de disciplinas preparatórias aos exames de ingresso, contrariando a tendência da época de cursos organicamente formadores dos adolescentes, com currículos de cursos regulares, seriados e simultâneos. Diz Hilsdorf (2003):

O peso dos cursos parcelados foi de tal monta que o próprio Colégio de Pedro II acabou por realizar exames finais por disciplina, e não por série (Reforma Paulino de Souza, 1870), e aceitar matrículas avulsas, frequência livre e exames vagos (Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878) no lugar dos cursos seriados e regulares (p. 47).

Haidar (1972) considera que o padrão ideal do ensino secundário brasileiro no Império era o Pedro II, mas o padrão real foi mesmo fornecido pelo curso de preparatórios, que ensinava de forma parcelada e avulsa apenas os conteúdos oficiais que seriam verificados nos exames controlados pelo poder público central.

A defesa da unidade nacional havia afastado a influência da filantropia ilustrada das primeiras décadas. No decorrer dos anos de 1860, esse discurso progressista voltou aliado às influências dos modelos econômicos ingleses e norte-americanos e do pensamento de

Comte e Spencer, que retomavam os ideais da Ilustração. Formou-se um quadro de inconformismo e de ânsia de renovação, dando base para o aparecimento de um novo liberalismo, que defendia o valor do trabalho livre, a abolição e a integração dos negros à sociedade brasileira.

O efeito desse liberalismo abolicionista foi muito mais o “desnaturalizar a realidade brasileira” (SOUZA 2000) do que o de incluir os ex-escravos na sociedade (de fato, alguns chegaram ao Parlamento). O abolicionismo era parte de um programa mais amplo, que incluía o crescimento da indústria, o regime da pequena propriedade, o voto universal, o ensino primário estatal gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada (*cf.* HILSDORF 2003). Essas preocupações apontavam para o fim do Império.

No campo da educação, os liberais intensificaram o debate sobre a educação e sua relação com um país livre e moderno. Além disso, suas ações encaminharam um movimento de escolarização da sociedade brasileira. Diz Hilsdorf, (*op.cit.*, p. 50): “A escola passou a ser, simultaneamente, uma instituição de educação procurada e oferecida à população, o que justificava que diferentes grupos socioculturais disputassem o seu controle”.

Notam-se claramente duas posições: os conservadores puros continuavam insistindo na mão-de-obra escrava e no ensino elementar e secundário deixado por “tradição” às províncias; os mais moderados já reivindicavam a presença do governo no ensino elementar para tornar nacionalizada a organização do ensino de primeiras letras. É interessante notar o discurso do deputado Cunha Leitão, representativo dessas vozes, quem dizia em 1875, na Câmara:

O Brasil, senhores, não tem ainda uma educação nacional [...]. É na escola que se prepara a educação nacional; será pela escola que se há de conseguir a consolidação de nossa unidade política. O meio de assim erguer e reabilitar a escola é organizar a instrução no império segundo um plano geral, e dar à escola a feição especial que o século XIX lhe tem assinalado. (*apud* MARIOTTO 1972)

Outro ponto recebeu a adesão tanto de liberais como de conservadores: a defesa da liberdade irrestrita dos particulares no ensino secundário. Cunha Leitão não se contenta em solicitar a liberdade de ensino para os particulares. Pede igualmente a equiparação de seus diplomas aos fornecidos pelo estabelecimento oficial, o Colégio de Pedro II. Leôncio de

Carvalho, liberal extremado, decretou em 1878, a liberdade de cátedra e o ensino livre de fiscalização centralizada do governo para o próprio Pedro II e as escolas superiores de todo o Império, segundo o modelo norte-americano de cursos livres, matrículas avulsas, frequência livre e exames vagos (*cf.* HILSDORF *op.cit*). As poucas conseqüências práticas dessa reforma dizem respeito à decretação da liberdade de credo religioso (uma imposição branca dos ingleses, uma vez que os funcionários das empresas inglesas que aqui vinham trabalhar eram em sua maioria protestantes), e à abertura ou organização de colégios, nos quais outras tendências pedagógicas tentaram ser aplicadas.

No entanto, nem todas as vozes são concordantes. Nos seus famosos pareceres, Rui Barbosa posiciona-se contra a ausência do Estado na educação. Para ele, o Estado, e não os particulares regidos pelas leis de mercado, é que podia praticar uma ação educativa caracteristicamente protetora, garantidora, ampla e múltipla.

Os liberais de segunda geração esperavam ainda da iniciativa privada a introdução das inovações pedagógicas que eram associadas na Europa e nas Américas à educação escolar atualizada. Havia uma miríade de modelos administrativos e pedagógicos à disposição. Eles vinham das exposições universais instaladas na década de 1870, nas grandes capitais da Europa e podiam ser acessados através de compêndios como o *Dictionnaire de Pédagogie*, de Ferdinand Buisson (1882), que alcançou difusão internacional e foi muito lido no Brasil.

Enfim, havia todo um conjunto de diretrizes, métodos e conteúdos “modernos” que foi posto em circulação desde a década de 1870. Exemplo de incorporação desse discurso positivista encontra-se nos colégios Florence, Culto à Ciência e Internacional, todos em Campinas, São Paulo.

É a partir desse quadro que faremos nossa análise do lugar das línguas estrangeiras, que começa a receber atenção e uma definição associada a um lugar simbólico de alteridade prestigiada.

3.2.2 O discurso na fase joanina e no Império e as línguas estrangeiras: a fundação de uma imagem

Em um primeiro momento, a cronologia discursiva das línguas estrangeiras havia trazido a dança da definição da própria língua materna de referência, com a posterior

imposição política da língua portuguesa por Pombal. Com os fatos políticos que visitavam a Europa e a vinda de dom João VI para o Brasil, a língua portuguesa legitimou seu caráter de língua de Estado, legitimando com isso o status de língua de referência.

A dependência da Inglaterra, que forçou a abertura dos portos brasileiros em 1808, fez-se por muito tempo ser sentida na estruturação política e social do país. Sua influência vai desde a já citada abertura dos portos à aprovação da liberdade de crença na educação, levada a cabo, entre outras coisas, porque interessava aos ingleses criar condições favoráveis à permanência dos técnicos e burocratas a serviço dos seus empreendimentos no país. Essa influência ainda chegou à pressão pela libertação dos escravos, sendo o trabalho escravo substituído pelo trabalho livre, que criava uma nova classe consumidora, como já acontecera no Reino Unido em 1834.

Um dos indicadores para análise da dança das línguas estrangeiras durante o império é o quadro resumido de horas de estudo dessas línguas, abaixo reproduzido (LEFFA 1999):

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6(F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3(F)	36

(*apud* LEFFA 1999)

A redução gradativa do número de aulas, que no entender de Leffa (*op.cit*) parece ser o início “da decadência do ensino de línguas”, pode ser lida de outra maneira se recortamos os números através de critérios discursivos. Se tomarmos o Latim e o Grego como línguas clássicas (fora do estatuto imaginário de língua estrangeira), o quadro ficaria assim:

ANO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	9	8	6	3(F)	26
1857	9	10	4	3(F)	26
1862	9	10	4	6(F)	29
1870	12	10	-	-	22
1876	8	6	6(F)	-	20
1878	8	6	4	-	18
1881	8	6	4	3(F)	21

Havia assim três pontos diferenciados a respeito das línguas que não a portuguesa no primeiro momento do Império: o latim, como língua “condutora aos princípios literários”; o francês, que pela sua “universalidade” já possuía status cultural, sendo “parte integrante da educação”; e o inglês, que apareceu como tendo utilidade extremamente prática para atender às relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa. Eis o prefácio do *Compêndio da gramática inglesa e portuguesa para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras*, primeira obra do gênero, de autoria de Manuel José de Freitas, publicada em 1820 pela Imprensa Régia:

Se a Língua Latina tem servido até hoje, pelo menos, de condutora aos princípios literários e familiares; se a Língua Francesa tem sido universal, e por este motivo, já recebida como parte integrante da Educação, e semelhantemente a Música e Dança, etc.; com quanta razão devemos nós julgar ser a Língua Inglesa necessária à Mocidade, quando nos vemos entrelaçados em negociações com esta nação, e ouvindo diariamente o som vocal de seu idioma, que também facilita e convida os novos alunos a entrar com desejo no conhecimento dos seus termos e frases. (Manuel José de Freitas *apud* ZILBERMAN 1997)

Segundo Haidar (1972), a história do ensino público secundário se restringe durante o Segundo Império (1840-89) à história das reformas curriculares do Colégio de Pedro II. Uma análise das reformas curriculares do referido colégio aponta para o pensamento oficial a respeito da educação na época.

A primeira reforma sofrida pelo Colégio de Pedro II foi aprovada pelo ministro Antonio Carlos através do Decreto 62 de 1º de fevereiro de 1841. Nela, as línguas clássicas

e modernas passaram a figurar em quase todos os seus estágios (*cf.* HAIDAR, *op. cit.*, p. 141). Nessa reforma, o alemão é introduzido como língua obrigatória.

A segunda reforma é a Reforma Couto Ferraz (17 de fevereiro de 1855). No que tange às línguas estrangeiras, a Reforma Couto Ferraz introduz o italiano como língua optativa.

Em 1862, surge a Reforma Souza Ramos (Decreto 2.883, de 1º. de fevereiro). O alemão e o italiano tornam-se disciplinas optativas. Essas línguas poderiam ser estudadas “em feriados ou às horas do recreio”.

Em 1º. de fevereiro de 1870 é estabelecida a reforma Paulino de Sousa, através do Decreto 4.468. O inglês perde seu caráter prático e adquire ingredientes culturais (“aperfeiçoamento nas linguas latina, franceza e ingleza: prelecções elementares sobre a indole, formação e progresso de cada uma das referidas linguas, alternadas com a leitura, traducção e apreciação litteraria de autores classicos”). No quarto ano de estudo, o programa sugerido pela reforma apresenta a seguinte descrição para francesa, que também vale para a língua inglesa do sexto ano: “leitura, analyse e traducção de autores mais difficeis; composição e recitação, não se fallando n’aula senão esta lingua”. A frequência na aula de alemão continua ser facultativa e suprime-se a aula de italiano. Quanto à metodologia aplicada às línguas modernas, no entanto, utilizavam-se os mesmos procedimentos para o ensino das clássicas: tradução e análise gramatical (“leitura, traducção, analyse e themas”).

Em 1876, o conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo reformulou mais uma vez o plano de estudos do Colégio de Pedro II. Através do Decreto 613, de 1º. de maio de 1876. A Reforma Cunha de Figueiredo mantém o caráter humanista do inglês, ainda que tenha reduzido suas horas, redução essa que atingiu todas as línguas estrangeiras.

Em 1878, Leôncio de Carvalho altera novamente o regimento do Imperial Colégio de dom Pedro II através do Decreto 6.884 de 20 de abril. Leôncio de Carvalho trouxe de volta as línguas alemã e italiana (a imigração italiana havia começado de forma intensa por volta de 1875), que passaram a fazer parte dos preparatórios exigidos para as matriculas em direito e medicina. O inglês teve sua carga horária ampliada.

A última reforma do Império foi a Reforma do Barão Homem de Mello. Ela deu-se pelo Decreto 8.051 de 24 de março de 1881. A reforma colocou o inglês em apenas dois

anos e no mais deixou O Colégio de Pedro II na mesma situação em que se encontrava na Reforma Leôncio de Carvalho.

Foi durante o Império que as línguas estrangeiras modernas foram equiparadas em status às línguas clássicas. Nessa época, já eram claramente consideradas a língua do outro, visto que o português se estabelecera como a língua nacional e, portanto, como referência para a alteridade. A institucionalização escolar também demonstra a relação estabelecida entre a sociedade brasileira imperial e as línguas em questão. O francês continuou sendo a língua universal, ancorada na questão cultural. O inglês ganhou mais espaço pela questão comercial. O alemão e o italiano foram no Império línguas coadjuvantes.

Sem dúvida, a fundação da noção de língua estrangeira no imaginário brasileiro iniciou-se no período imperial, ainda que uma leitura quantitativa (número de horas estudadas) possa levar a crer que houve uma “queda gradual de prestígio das línguas estrangeiras na escola” (LEFFA 1999).

O Brasil iniciava nessa época a sedimentação da imagem da alteridade superior. Desde o método lancasteriano, no início do Império, até o positivismo nascente, no seu fim, temos várias instâncias do Outro como espelho do eu em formação.

3.3 A Língua Estrangeira na Primeira República (1889-1929): a antropofagia

É sabido que a proclamação da república brasileira não surgiu de um movimento popular (GUIRALDELLI JR 2003). Ela se instaurou como um movimento militar, apoiado pela economia cafeeira, descontente com a falta de proteção do Império aos barões do café. O país sentia os efeitos da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado⁴² e estava buscando se adaptar a essa nova ordem. A República, a exemplo do ocorrera na abertura dos portos (1808) e da independência política (1822), nada mais foi do que o reordenamento do Estado perante a nova realidade econômica e política. O

⁴² Sobre a polêmica trabalho escravo x trabalho livre, Costa (1998, p 37) diz: “a maioria (dos fazendeiros) continuava a acreditar, até a década de 1880, que era difícil, se não impossível, substituir o escravo (isso a despeito do número crescente dos que argumentavam em favor da imigração e do trabalho livre). Se Somarmos a isso o fato de que, para a grande maioria dos fazendeiros, os escravos representavam capital já investido, que eles não gostariam de ver desaparecer da noite para o dia, será possível entender por que mesmo os que estavam convencidos da superioridade do trabalho livre continuavam a se opor à abolição, ou só a aceitavam com a condição de que os fazendeiros fossem indenizados pela perda de sua propriedade.”

coronelismo, formador da base estrutural de poder no Brasil, teve sua supremacia incontestável na Primeira República.

Prado Junior (1970) afirma:

A mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular. O povo, no dizer de um dos fundadores da República, assistira “bestializado” ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava (p. 208).

Para suprir a mão-de-obra necessária à lavoura cafeeira, uma vez que o trabalho escravo estava abolido, deu-se início ao Imigrantismo, com a vinda principalmente de italianos no final do séc. XIX. A imigração, subsidiada ou não, forçou certa urbanização do país e o surgimento de pequenos proprietários. Os ex-escravos, no entanto, não tiveram, modo geral, acesso à urbanidade e tendiam a ser marginalizados.

Essa época foi marcada pela forte presença do capital estrangeiro, primeiro da Inglaterra e depois dos Estados Unidos, com o início da chamada aproximação a Washington.

No plano filosófico, o Brasil viveu a circulação de idéias novas. O Positivismo trouxe um cientificismo e a ênfase na ética cívica. Juntamente com ele, havia a adesão a um industrialismo cosmopolita, defendido por Rui Barbosa na pasta Fazenda e por Benjamin Constant na Instrução. Foi proposta, nessa época, a “modernização” da educação aos moldes europeus, que visava claramente atender aos interesses das indústrias.

A proposta de Benjamin Constant, em 1890, introduziu o estudo das ciências. Podiam-se ver traços do humanismo e do Enciclopedismo, herança do Iluminismo. Além deles, a influência do Positivismo ajudou a trazer a laicização do ensino público, fruto da separação que a Constituição Republicana estabelecia entre Estado e Igreja. A institucionalização da liberdade de culto favoreceu a expansão de colégios privados. Por meio dessas escolas, as novas técnicas educacionais, particularmente as norte-americanas, passaram a ser introduzidas e conhecidas no Brasil.

Além de comandar a economia do país, as oligarquias não tardaram em providenciar o controle político da sociedade nos primeiros anos de República. Isso aconteceu porque de 1891 a 1894 o processo político era liderado pelos militares e intelectuais progressistas, que tentaram uma reorientação econômica, com a diversificação das atividades e incentivo à

industrialização. Com relação à educação, insistiu-se na necessidade da desanalfabetização como caminho fundamental para a resolução dos problemas do país (*cf.* RIBEIRO 1995).

No entanto, em 1894, é eleito Pudente de Moraes, paulista, primeiro presidente civil do país. Sua eleição excluía os militares e os intelectuais progressistas da base de poder. “Inaugurava-se, assim, o rodízio mineiro-paulista, a tradução da política dos estados’ na ‘política do café-com-leite’” (NAGLE 2001, p. 11). Para garantir os interesses econômicos de São Paulo e Minas Gerais, um grupo restrito passou a revezar-se no poder.

O regime republicano continuou atendendo aos antigos interesses da “camada senhorial”. Essa camada busca a constante valorização do café, em aliança com o capital internacional, através de empréstimos, naquilo que Lima Barreto apelidava jocosamente de “República do Kaphet”. Prado Junior (1984) comenta:

O largo incremento da lavoura cafeeira [...] não teria sido possível sem os capitais e créditos fornecidos pela finança internacional. Boa parte dos fundos necessários ao estabelecimento das plantações e custeio das produções provém de bancos ingleses e franceses, ou então de casas exportadoras do produto ou outros intermediários, muitos deles firmas estrangeiras ou financiadas com capitais estrangeiros (p. 210).

As conseqüências da política oligárquica foram o endividamento do Estado e a democratização dos prejuízos. O discurso democrático dos primeiros anos de República se dilui nos interesses cafeeiros e em mecanismos nada democráticos. A educação, a democracia, o federalismo e a industrialização – discussões que moveram o advento da República – deixam de ser prioridade para a elite cafeeira, que defende um perfil ruralístico para o país (NAGLE *op. cit.*). A oligarquia cafeeira desobrigava-se de propor políticas educacionais nacionais.

Foi farta a legislação educacional na Primeira República, continuando a tendência de tomar a sede do Governo como modelo. As idéias sobre uma educação nacional, que vinham sendo discutidas desde o Império, ficaram paralisadas com a Constituição de 1891, que delegou aos estados o ensino primário, sem fixar diretrizes de uma política educacional nacional.

As transformações desencadeadas a partir da década de 1910 são consolidadas por volta de 1920. O país passa a contar já com um razoável parque industrial, emergindo junto com ele a burguesia industrial e a classe média como forças político-sociais contrárias aos

cafeicultores, que entram em declínio entre 1918 e 1930. O Brasil passa de um sistema de agricultura de exportação para um de uma sociedade semi-industrial. A Primeira Guerra (1914-1918) deu grande impulso à industrialização.

Na década de 1920, “o entusiasmo pela educação e as freqüentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares” (NAGLE *apud* ZOTTI 2004, p. 69).

Dessa forma, Severino (1986) aponta:

A nova configuração da sociedade brasileira, consolidada sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial, fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional. A expansão das camadas médias aumentará a demanda por educação na busca de caminhos de ascensão social, bem como a expansão industrial exigirá a preparação profissional de mão-de-obra (p.78).

Até então voltada para o ensino superior, a política educacional brasileira sofre pressões sociais que defendem a necessidade de pensar o ensino popular. A década de 1920 marcou a educação muito mais pela discussão do que propriamente resultados. Os educadores propunham o estabelecimento de um sistema nacional de educação, articulado desde o primário ao superior, já que a educação era vista como a grande responsável pelo progresso do país, tanto pelo *entusiasmo pela educação* quanto pelo *otimismo pedagógico*⁴³.

3.3.1 O Nacionalismo e o Modernismo nas duas primeiras décadas do séc. XX

Nada há mais original, nada mais intrínseco a si
que se alimentar dos outros. É preciso, porém, digeri-los.
O leão é feito de carneiros assimilados.
Paul Valéry

A segunda década do séc. XX foi um período fértil para o desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no Brasil. Esses ideais multiplicaram-se em várias

⁴³ Esses movimentos caracterizaram-se por atribuir a importância cada vez maior à escolarização, vista como motor da história. O entusiasmo pela educação acreditava que pela escolarização, através da multiplicação das instituições escolares e incorporação de grande parcela da população a esse processo, seria possível o progresso nacional no caminho das grandes nações do mundo. O otimismo pedagógico defende que com base em novas formulações pedagógicas (escolanovismo) se poderia concretizar a verdadeira formação do homem brasileiro (NAGLE 2001).

direções. Na Educação podem-se perceber as primeiras manifestações nacionalistas através da divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico.

A Primeira Guerra fornecerá elementos para que estabeleçam de maneira mais precisa idéias nacionalistas. Um dos primeiros grupos a se manifestar foi a Liga de Defesa Nacional, fundada entre outros por Olavo Bilac. Esse grupo tinha como objetivos mais visíveis a defesa do serviço militar e a educação cívico-patriótica. Entre esses objetivos propostos estava ainda o de “difundir a língua pátria nas escolas estrangeiras no país” (NAGLE *op.cit.*, p. 66).

Havia dois grandes inimigos: o perigo externo do amor à conquista de terras, exposto pela Guerra e do qual o Brasil poderia ser vítima, e o perigo interno, provocado pela falta de unidade e instrução. O primeiro, combater-se-ia com o serviço militar. O segundo, com a instrução. Tentou-se mostrar que a disciplina e a ordem são imprescindíveis para que haja pátria. Apesar das críticas que recebeu a Liga de Defesa Nacional, seu ideário espalhou-se e a ela vieram se juntar outras instituições com o mesmo propósito, como a Liga Nacionalista do Brasil e as ligas nacionalistas estaduais.

Nagle (2001, p. 68) afirma que “as ligas nacionalistas representam outro modo de formulação do nacionalismo brasileiro”. Entre as ligas nacionalistas estaduais, a de São Paulo acaba sendo a mais influente, sendo a própria Liga Nacionalista do Brasil uma espécie de prolongamento daquela. A Liga Nacionalista do Brasil mantém em seus princípios o “amor à pátria e às tradições nacionais, a obrigatoriedade do ensino da língua, da história e da geografia pátrias em escolas estrangeiras existentes no país” (*idem*, p. 69). Para a sua formação, foram decisivos o clima de inquietação gerado pela Primeira Guerra, o torpedeamento de navios brasileiros e a indecisão do governo em romper relações com a Alemanha. O que de fato diferenciava a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacionalista do Brasil era a ênfase dada pela segunda às questões políticas, em detrimento da ênfase dada pela primeira às questões militares.

A defesa da educação que aparece como programática dessas ligas tem um fundo muito mais político do que de um vago humanitarismo ou de um patriotismo ferido. Para as ligas era inaceitável que a vontade política ficasse restrita àquela de apenas trinta e cinco por cento da população. Por isso o combate ao analfabetismo: para ampliar o direito ao

gozo político através do voto, já que a Constituição da época determinava que o analfabeto não podia manifestar vontade política.

Outra orientação do movimento nacionalista vem juntar-se às Ligas. Esse grupo reuniu-se em torno da revista *Braziléa*, fundada em 1917. Aos objetivos já mencionados das ligas, acrescentavam-se o de manter a religião católica, libertar o meio intelectual dos valores portugueses, nacionalizar o comércio e a imprensa lusitanos, valorizar o mestiço e defender a civilização agrária. A linguagem de *Braziléa* utilizava um linguajar inédito, mais sarcástico e até mesmo panfletário.

Dois anos depois, o mesmo grupo funda a *Propaganda Nativista*. A nova associação tem caráter eminentemente político. Do seu programa constavam os seguintes objetivos: promover a emancipação econômica e financeira do Brasil, promover os sentimentos de solidariedade entre as nações americanas (desdobrando a Doutrina de Monroe)⁴⁴, promover o combate à Confederação Luso-brasileira, defender a maior participação de empregados brasileiros em casas comerciais estrangeiras, defender a limitação de aquisição de bens imóveis pelos estrangeiros e buscar a disciplinação da imigração estrangeira, favorecendo somente aquela que se destina à lavoura.

Esse mesmo grupo, em 1920, cria a *Ação Social Nacionalista*, da qual o panfleto *Gil Blas* será o órgão oficial em substituição à revista *Braziléa*. Continua a preocupação com a emancipação do Brasil e a valorização de tudo o que é brasileiro. Apesar do grupo se proclamar sem fins religiosos, os compromissos com o catolicismo constituem um dos pontos evidentes de seu programa. “A brasilidade não é concebível sem o catolicismo. A noção sociológica do nacionalismo não pode estar separada da nação moral do catolicismo” (NAGLE, *op. cit.*, p. 75).

Embora compartilhando com esses grupos uma superestimação ideológica do processo educacional enquanto agente básico para transformações estruturais, o movimento católico deles se distancia com respeito a propostas de ação. Ou seja, seu empenho nesse setor se reduz à luta pela introdução do ensino religioso nas escolas oficiais.

⁴⁴ A Doutrina Monroe, de 1823, defendia a liberdade das Américas em relação à colonização européia. Dizia ainda que um ataque a qualquer nação nas Américas seria considerado um ato hostil aos Estados Unidos da América.

É interessante verificar como o ideário católico-nacionalista aparece em outros seguimentos sociais, como na literatura. Lima Barreto, em *Marginália* (1961), faz referência a ele e a dois de seus mais importantes representantes:

Dentro em breve, o filho se despede. Nessa despedida encontrei um problema nacionalista que rogo aos meus amigos Álvaro Bomilcar e Jackson de Figueiredo a resolverem-no quanto antes, para sossego da "brasilidade". É tradicional que, nesses momentos, o filho leve aos lábios a mão direita do pai e a beije no dorso. É a bênção que ainda hoje eu, com quase quarenta anos, tomo a meu pai, em ocasiões solenes. Acontece que ultimamente foi introduzido o uso estrangeiro de se beijarem pai e filho, nas faces, depois se abraçarem, tal e qual faziam, antigamente, as damas e moças, ao se encontrarem. Não há nisto e, também, com o mútuo tratamento de tu e você entre pais e filhos, um afrouxamento do uso da nacionalidade, uma injúria irrogada aos manes dos nossos avós? Penso que há aí alguma coisa como que uma diminuição da forte constituição católica da família brasileira que sempre teve, graças à doutrinação da Igreja, por modelo o patriarcado bíblico. Não sou autoridade no assunto; mas, os meus amigos católico-nacionalistas resolverão - estou certo - a questão a contento de todos e com rara sabedoria escolástica.

O combate à estrangeirização do Brasil inclui ainda acusações aos transplantes culturais e à imitação servil de figurinos alheios. É nos lusitanos que se concentra o antiestrangeirismo, revertendo-se num claro antilusitanismo. Esse sentimento antilusitano se propõe também em termos de emancipação da língua. Além da história e geografia, pretendeu-se codificar a língua brasileira. Os Estatutos da Ação Social Nacionalista diziam, quanto à língua brasileira, “por ela se deve compreender o desenvolvimento do idioma português resultante da fusão com outros consideráveis elementos lingüísticos brasileiros”, notadamente o “vocabulário tupi-guarani”, os “brasileirismos”, os provincialismos e os inúmeros “neologismos” formados no Brasil. “A Ação Social Nacionalista adotará sempre a pronúncia e a grafia brasileira e fixará, oportunamente, a ortografia mista, que deve ser usada por todos os seus sócios, ficando desde já adotada a grafia ‘Brazil’ em vez de ‘Brasil’” (NAGLE *op.cit.*, p. 77).

O nacionalismo reinante recebeu reforço dos católicos. A organização *Centro D. Vital* foi representativa desse movimento, objetivando ressaltar o caráter nacionalista dentro de um programa de catolicismo integral e buscando enfatizar a “a luta pela autonomia do brasileiro em sua própria terra”, como afirmava o número 1 do boletim *A Ordem*, órgão oficial de divulgação do grupo⁴⁵. Dizia ainda:

⁴⁵ Cf. Nagle *op. cit.*, p. 79.

O verdadeiro nacionalismo brasileiro é aquele que, amando a contribuição do trabalho de qualquer estrangeiro, em nossa Pátria, quer que esse estrangeiro jamais esqueça que o povo brasileiro é o único que aqui pode ter situação privilegiada, jamais esqueça que é aqui tão estrangeiro como nós somos em sua Pátria, e, sobretudo, por especialíssimas razões históricas, impõe aos portugueses aqui domiciliados que também jamais esqueçam que são estrangeiros, tanto quanto o francês, o alemão e o japonês (idem).

De um movimento geral, a onda nacionalista não se tratava somente de uma atitude contra os valores, instituições e grupos estrangeiros. Era também uma tentativa de afirmação dos interesses e peculiaridades que brotavam a partir de um conhecimento mais amplo da realidade nacional. O combate ao estrangeiro e à estrangeirização representou uma via que auxiliou na visibilidade de várias condições negativas da realidade brasileira.

O nacionalismo do início do séc. XX teve uma caracterização ambivalente. Ao mesmo tempo em que era conservador era progressista. Do ponto de vista externo, o nacionalismo surgiu como reação aos propósitos expansionistas das sociedades mais desenvolvidas, que buscavam novos mercados.

Outro momento fundamental da década de 1920 que influenciou na constituição da interdiscursividade sobre as línguas estrangeiras foi o Modernismo.

O Modernismo foi um movimento que partiu da convicção do estabelecimento de uma personalidade nacional, da crítica ao “passadismo” (a tradição), do perigo do cosmopolitismo, da necessidade de conciliação do local e do universal na formação dessa personalidade. Aliada a essas características está o rompimento com a ordem estética vigente.

A *Semana de Arte Moderna* foi o ponto culminante das atividades modernistas. Em diversos trabalhos se podiam ver movimentos de combate à fácil e superficial imitação de modelos estrangeiros. Os modernistas procuram introduzir em suas obras a ambiência e a realidade humana do país.

O componente nacionalista do Modernismo reflete uma tentativa de emancipação literária. A valorização dos assuntos brasileiros e da “língua brasileira” recebe espaço especial, retomando o desejo dos nacionalistas desde Braziléa e combatendo a imitação do estrangeiro através de um nacionalismo geral que levanta temas como “abrasileirar o Brasil” e “pensar em brasileiro”.

Quanto aos lingüistas, Mattos e Silva (2004) afirma sobre esse período:

Quando, depois da segunda vaga nacionalista, representada pelo movimento modernista da década de 1920 (a primeira ocorreu no rastro da Independência com o romantismo), migra a chamada *questão da língua brasileira* do âmbito literário para o dos filólogos-lingüistas de então, neutralizaram-se as orientações nacionalistas ideológicas apaixonadas e varias designações surgiram para evitar a questão fundamentalmente política da chamada *língua brasileira* (p.46).

Tânia Lobo (1994, p. 11) exemplifica como primeira estratégia de evitação a designação do português brasileiro de *língua nacional*. João Ribeiro, Sousa da Silveira e Antenor Nascentes são autores, respectivamente, dos livros *Língua nacional*, *A língua nacional e seu estudo* e *Idioma nacional*.

No entanto, mesmo com certa reticência dos lingüistas, o nacionalismo vigente na sociedade de então se refletiu na legislação escolar e no ensino de línguas estrangeiras.

3.3.2 O discurso na Primeira República e as línguas estrangeiras: o nacionalismo antropofágico

Nossa análise iniciou abordando a falta de referencial de uma língua materna no séc. XVI, passando pela consolidação da língua portuguesa no Império, com a corolária definição das línguas estrangeiras como a língua do Outro. O Brasil, dissemos acima, iniciava nessa época a sedimentação da imagem da alteridade superior, muito mais produto trazido na bagagem portuguesa do que nascido aqui.

Se terminamos a seção sobre o Império afirmando que o Outro era o espelho do eu nacional em formação, iniciamos essa referente à Primeira República afirmando que a especularidade em relação ao estrangeiro passa a ser problematizada. O estrangeiro passa a ser um componente necessário na constituição da própria identidade de brasilidade e o é pela negação do papel especular que ocupava no Império. Vejamos como isso está refletido nas reformas educacionais da chamada República Velha.

A primeira reforma da República, já mencionada anteriormente, foi a reforma assinada por Benjamin Constant, Decreto-lei 1.075 de 22 de novembro de 1890. No que tange às línguas estrangeiras, essa reforma exclui o inglês e o alemão do currículo obrigatório:

Art. 5º. As disciplinas acima mencionadas são todas obrigatórias, excepto uma das duas línguas – ingleza ou allemã, que o alumno escolherá à vontade para aprender e nella ser examinado.

O programa de estudos dessas disciplinas voltava a adquirir um caráter prático que tivera antes da reforma de Paulino de Souza, de 1870. Foram extintas as cadeiras de italiano e o estudo das literaturas estrangeiras. É interessante notar a concepção de aprendizado através da descrição das provas:

A [prova] de língua latina e grega constará de tradução de um texto tirado à sorte e nunca menor de 20 linhas; [...] a de linguas franceza, ingleza e allemã constará de duas partes: versão de um pequeno texto sorteado de proza portugueza corrente e fácil, e tradução de um texto poético francez, inglez ou allemão tirado à sorte e nunca menor de 15 linhas.

[Na prova oral] de língua latina, grega, franceza, ingleza e allemã se exigirá leitura, tradução de um trecho de prosador facil (sem auxilio de diccionacio) e analyse.

A reforma de Benjamin Constant não chegou a se concretizar. Com seu afastamento em 1891 e seu posterior falecimento, o setor educacional foi transferido para o Ministério da Justiça. Essa reforma demonstrou no geral um descaso para com as línguas estrangeiras.

Em 11 de setembro de 1892, o Decreto 1.041, assinado por Fernando Lobo praticamente reverte as mudanças implementadas por Benjamin Constant. O Decreto acaba com o exame de madureza e restabelece os preparatórios, sendo admitidos para matrícula nos cursos superiores. As línguas estrangeiras voltam a ser obrigatórias, tanto o inglês quanto o alemão. Essa foi a reforma da Primeira República que mais horas de estudo destinou às línguas estrangeiras, tanto clássicas quanto moderna. O mesmo documento determinava os livros e dicionários que deveriam ser utilizados nos exames de línguas.

Em 30 de março de 1898, o Decreto 2.857 instituiu a Reforma Amaro Cavalcanti. Esse decreto dividiu o estudo no Ginásio Nacional em dois cursos simultâneos: “curso propedêutico ou realista” e “curso clássico e humanista”. Deu primazia às disciplinas humanísticas, reintroduzindo o latim e o grego.

As línguas estrangeiras modernas ganharam um tratamento literário:

IV. Nas outras línguas vivas os programmas terão em vista que o alumno se torne apto no manejo das obras principaes da litteratura franceza e ingleza dos

séculos XVII, XVIII e actual, e da allemã de Goethe em deante, e que adquira alguma pratica no uso da língua correntem quer oral quer escripta.

As línguas estrangeiras modernas invertem a influência em relação à metodologia de ensino. Se durante o Império, as línguas vivas eram ensinadas com a mesma metodologia das línguas mortas, agora era o oposto que se fazia acontecer: “No latim se procurará inculcar no alumno a compreensão dos clássicos mais importantes, seguindo o processo de ensinar como uma língua viva”.

O exame de madureza, que retornou, exigia do aluno na prova oral de inglês e de alemão as mesmas habilidades exigidas para o francês, que tinha a primazia:

Em nenhuma língua viva o exame versará sobre definições, enunciados de regras gramaticaes e analyse léxica ou syntactica.

Em francez deverá mostrar-se capaz de verter para essa língua qualquer trecho facil de autor do século XIX, apanhado por dictado, e a traduzir, sem socorro de dictionario, os autores faceis da litteratura franceza classica e contemporânea. Deverá mostrar-se ainda habilitado a fallar ou entender pelo menos a lingua franceza e a applicar as regras grammaticaes. Sempre que o candidato requerer, poderá, na prova oral de linha extranha, fazel-a nessa lingua.

Em inglez a medida da habilitação será a mesma exigida para a lingua franceza.

Em allemão deverá verter para essa lingua um trecho facil e traduzir para o portuguez autores allemães deste seculo, e fallar ou pelo menos entender a mesma lingua e aplicar as regras gramaticaes.

Em 1901, entra em vigor a Reforma Epiácio Pessoa (Decreto 3890 de 01 de janeiro). Com a reforma, o inglês e o alemão voltaram a ter um aspecto pragmático, depois de ter tido um viés mais literário na reforma anterior. Moacyr (1942) nos traz excerto do Decreto:

Ao estudo das outras línguas vivas será dado (*sic*) feição eminentemente prática. Os exercícios de conversação, de composição e as dissertações sobre temas literários, científicos, artísticos e históricos reclamarão especial cuidado dos respectivos professores. No final do curso os alunos deverão mostrar-se habilitados a falar ou pelo menos entender as línguas estrangeiras (p. 83).

Em 1911, a Lei Orgânica do Ensino foi instituída por Rivadávia Correia através do Decreto 8659, de 05 de abril. Sob a influência das doutrinas liberais, Rivadávia Correia regulamentou uma série de medidas com o objetivo de mudar radicalmente a estrutura educacional em todos os níveis.

Essa reforma ficou marcada principalmente pela desoficialização do ensino (que estabelecia a liberdade de instrução) e pela criação do exame vestibular (exame de entrada no nível superior “independente de qualquer certificado de estudo secundário”) (MOACYR 1942b, p. 33). As escolas não mais se subordinariam ao Ministério do Interior, passando a ser corporações autônomas didática e administrativamente. O Ginásio Nacional, que voltou a se chamar dom Pedro II, passou a ter caráter profissionalizante.

As línguas vivas, assim como as clássicas, passaram a abranger as “evoluções literárias”. A carga horária a elas destinada, no entanto, caiu para um pouco mais da metade em relação à Reforma Epiácio Pessoa. O grego foi reduzido a quase um terço, o francês também foi reduzido e o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos de forma excludente: ou uma ou outra. Dizia o Art. 7º, alínea b:

b) Ao estudo das linguas vivas será dada feição eminentemente pratica. Os exercicios de conversação e os de composição versarão sobre assumptos scientificos, artisticos e historicos; as dissertações sobre themas litterarios reclamarão cuidado dos docentes e uma parte desenvolvida nos programmas das ultimas series em que as linguas forem leccionadas. No fim do curso os alumnos deverão estar habilitados a fallar e a escrever duas linguas estrangeiras e familiarizados com a evolução litteraria dellas.

Quanto às provas, dizia:

Art. 14. A prova escripta de portuguez e a de francez constarão de uma dissertação sobre thema litterario e scientifico, artistico ou historico, sorteado de uma lista elaborada pela commissão. Na prova de inglez ou de allemão a dissertação será substituida pela interpretação, em portuguez, de um trecho de autor contemporaneo com o texto á vista. Em uma folha de papel em branco, devidamente rubricada, o examinando pedirá á commissão examinadora os subsidios de que carecer para a prova.

Art. 15. As provas escriptas de latim e de grego constarão da traducção de trechos faceis, sorteados de um dos autores manuseados pelo candidato e tambem sorteado. A cada alumno serão fornecidos subsidios, como nas provas escriptas de linguas vivas.

Novamente vê-se a metodologia das línguas vivas influenciado o ensino do latim e do grego, este último prestes a sair do currículo.

A Reforma Carlos Maximiliano (Decreto 11.530, de 18 de março de 1915) reoficializou o ensino e regulamentou o exame vestibular. A Reforma defendia que as

línguas mortas deveriam ceder lugar às línguas vivas nas escolas secundárias. Dizia a exposição de motivos da lei:

Há muito que os grandes filósofos reduziram a proporções irrisórias o ensino das línguas mortas. Por causa do estado do português e do direito romano, ainda convém aprender elementarmente o latim; porém o grego deve ceder lugar a uma língua viva (*apud* MOACYR 1942b, p. 89).

Os cursos continuavam “práticos”: “[O] estudo de linguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao dictionario”. Inglês e alemão, apesar de optativas, deixaram de ser excludentes: “o alumno poderá escolher entre o estudo do Inglez e o do Allemão; porém o horario será organizado de modo que, se elle quizer, possa aprender uma e outra lingua, embora preste exame da que preferir”.

Quanto às provas de línguas, a lei diz:

A prova escripta de linguas vivas constará de traducção de obra literaria, classica e difficil, de preferencia em verso, permittido o auxilio de dictionario. A prova oral constará de leitura, e traducção sem auxilio de dictionario, de um livro de excellente prosador, bem como de palestra, na lingua estrangeira, entre o examinador e o alumno.

Para o vestibular, no entanto, o Decreto diz que

a prova escripta de linguas vivas constará de traducção de obra literaria, classica e difficil, de preferencia em verso, permittido o auxilio de dictionario. A prova oral constará de leitura, e traducção sem auxilio de dictionario, de um livro de excellente prosador, bem como de palestra, na lingua estrangeira, entre o examinador e o alumno. Não servirá jamais para a prova escripta, no exame de lingua viva, um livro de litteratura que haja sido traduzido, no todo ou em parte, durante o anno lectivo.

Enquanto a escola preparava através de uma abordagem prática, o vestibular trazia um conteúdo mais humanístico. Havia entre o objetivo proposto para o ensino e os pontos indicados para o vestibular um grande descompasso.

Moacyr (1942c) apresenta uma história contada por Afrânio Peixoto, em entrevista à revista *Noite*, de 02 de maio de 1923, através da qual podemos inferir como se estudava a língua inglesa nas escolas secundárias da época:

Na Exposição Columbiana de Chicago (1893), concorreu à representação brasileira grande Estado do Norte, com uma forte cópia de produtos e, deles bela memória elucidativa. Esta, porém, era em português, e inútil para propaganda no estrangeiro. O comissário fez ver o caso ao governador, que prometeu remediar em uma quinzena: no outro vapor seguiram as memórias, vertidas em inglês. Foi chamado o professor da disciplina no ginásio, e ordenada a tradução, composta e impressa à medida que se ultimava. Palavra cumprida, folhetos, em inglês, enviados. A exposição foi belo sucesso e as brochuras dariam todas as informações necessárias. Visitante de marca tornou, porém; tinha procurado ler o livro, para tornar as tais aplicações necessárias à sua indústria e desígnios comerciais, mas... não entendera o inglês... Uma filha, que estudava letras na Universidade de Illinois, dissera-lhe que era de fato inglês, puro e guindado, mas do tempo da Rainha Ana... Inglês clássico arcaico, que o americano negociante não entendia... Era o inglês que se ensinava no Brasil (p. 14).

Após a Primeira Guerra (1914-1918), a sociedade brasileira passou por várias mudanças. A urbanização, o aumento da população, o nacionalismo e a Semana de Arte Moderna de 1922 marcaram a década de 1920, abalando as estruturas políticas e culturais da República Velha. Todos esses fatores, aliados às notícias das reformas educacionais da Europa pós-guerra levaram a uma reformulação do sistema educacional brasileiro.

Através do Decreto 16782-A, de 13 de janeiro de 1925, foi implementada a reforma Rocha Vaz/João Luis Alves, no governo de Artur Bernardes. Essa reforma tentou adaptar o ensino à nova situação do país. Ela promovia o ensino primário através da colaboração da União com os Estados, implementando o ensino seriado e a frequência obrigatória. É interessante notar que a disciplina de instrução moral e cívica aparece pela primeira vez na matriz curricular. Era uma forma de sintoma de uma tentativa de doutrinar pela escola a fim de minimizar a crise política que culminaria com a Revolução de 1930.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, a reforma diminuiu a carga horária geral destinada às línguas vivas e aumentou a de latim. O inglês e alemão eram oferecidos de forma exclusiva e surgiu pela primeira vez o italiano, oferecido como disciplina optativa, num tardio reflexo à imigração italiana do fim do séc. XIX.

Chagas (1957) questiona duramente a metodologia usada no ensino das línguas durante a Primeira República: tradução, gramática, leitura e análise. O método direto (uso da língua através da própria língua), por exemplo, havia sido introduzido na França oficialmente em 1901 (HOWATT 1984). Chagas critica ainda o “tristemente célebre ‘ensino livre’” (p. 108), uma “amontoado incoerente” de novidades copiadas de livros estrangeiros que o ambiente social não reclamava. Termina afirmando em sua análise do período que

se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a essa altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas (p. 109).

Para finalizar essa seção, retomamos o que dissemos mais acima. No Império, as línguas estrangeiras receberam seu estatuto de estrangeiras pela definição do português como língua nacional.

No fim do Império e durante a Primeira República, as línguas estrangeiras vivenciaram um deslocamento ambivalente e pendular em relação ao seu papel. Ora eram necessárias para a sedimentação do que chamamos de imagem da alteridade superior (o que vem de fora é sempre melhor), ora eram questionadas pela necessidade da própria constituição da identidade nacional, num estranhamento que ajudava a sedimentar sua importância no imaginário brasileiro.

Esse período de estabelecimento de identidade nacional coincide com o segundo período proposto na periodização de Guimarães (1996) a respeito dos estudos do português no Brasil: o do início da gramatização brasileira. É um pouco antes da Primeira República que surge a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1881), o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* de Antonio Joaquim de Macedo Soares (1888), o *Neologismos Indispensáveis e Barbarismos Dispensáveis* de Castro Lopes (1889). É em 1897 que se funda a Academia Brasileira de Letras. Em 1908, Said Ali publica *Dificuldades da Língua Portuguesa*. Em 1920 é publicado o *Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral e em 1922 Antenor Nascente apresenta sua monografia sobre o linguajar carioca. As tecnologias de linguagem espelhavam a configuração social, histórica e política do país.

O Antropofagismo chegava também à linguagem. E como diz a epígrafe de Paul Valéry: “Nada há mais original, nada mais intrínseco a si que se alimentar dos outros. É preciso, porém, digeri-los. O leão é feito de carneiros assimilados”. Resta-nos ir adiante para descobrir o que a língua portuguesa fez dos carneiros assimilados. Ou como essa língua portuguesa se constituiu e se constitui pelas línguas outras. Quais são os pés na palavra “meia”?, perguntam Gadet e Pêcheux (2004, p. 27). A Era Vargas nos ajudará a tentar responder a essa pergunta.

3.4 A Língua Estrangeira na Segunda República (1930 –1936): o início da era Vargas

Vários historiadores apontam os anos 30 como o início da constituição do moderno Estado brasileiro. A “Revolução de 1930”⁴⁶ surge para acomodar os interesses dominantes, com a implantação definitiva do capitalismo. A palavra “revolução” aparece aqui aspeada porque seu significado não se insere num processo de substituição de um modo de produção por outro e, sim, de um modelo de produção capitalista dependente (agrário-exportador) por outro igualmente capitalista dependente (urbano-industrial) (cf. RIBEIRO 1995).

Com o avanço da industrialização e da urbanização e o declínio das oligarquias, os recursos antes aplicados no meio rural também migram para os investimentos nas cidades. As modificações na estrutura econômica levam, no dizer de Nelson W. Sodré (*apud* RIBEIRO 1995), ao “declínio das oligarquias”. Chega ao fim a política café-com-leite e o fenômeno do coronelismo aos poucos vai desaparecendo.

Alguns acontecimentos já delineavam um descontentamento com a situação vigente. A Semana de Arte Moderna de 1922 foi exemplo dessa inquietude. Além dela, em 1922 é também fundado o Partido Comunista Brasileiro a reboque da Revolução de 1918. Boa parte da classe média sente-se prejudicada pela política vigente e também começa a expor suas exigências. Elas eram sintetizadas num movimento chamado “tenentismo” que, ao interpretar a situação, concluiu que o regime político era bom, ruim eram os homens que ocupavam o poder.

Um movimento liderado pelo Rio Grande do Sul, apoiado pelos descontentes de Minas Gerais e da Paraíba (entre eles João Pessoa), além dos cafeicultores de São Paulo, depõe o presidente Washington Luis em outubro de 1930. Na verdade, os revolucionários eram a parte da elite que teve seus interesses contrariados com a derrota na eleição presidencial. Washington Luis havia indicado Julio Prestes como candidato para a sucessão, quebrando o pacto com Minas Gerais. Os mineiros foram buscar apoio no Rio

⁴⁶ Há uma discussão na bibliografia historiográfica sobre o caráter burguês ou não da “revolução”. Para Edgar De Decca (1983), o verdadeiro movimento revolucionário teria sido outro, 1928, quando explicitou-se institucionalmente a luta de classe com a criação do Bloco Operário e Camponês do Partido Comunista. A fundação do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, também em 1928, foi a resposta da elite à mobilização operária, enrijecendo-se a postura patronal repressiva, cujos desdobramentos resultaram na significação do “golpe” enquanto um instrumento de produção discursiva vitoriosa, visando apagar a memória da verdadeira luta de classe.

Grande do Sul, terceiro maior colégio eleitoral. Lançaram a candidatura de Vargas e de João Pessoa para presidente e vice-presidente, respectivamente. Julio Prestes venceu, mas não levou.

Getúlio Vargas assume o governo provisório em 1930 e em 1934 o governo passa a ser constitucional. Vargas tinha a capacidade de aglutinar forças muito diferentes. Durante seu governo, recebeu apoio dos integralistas, dos comunistas, dos tenentes, das Forças Armadas, de parte da população urbana e das forças regionais. Vargas foi hábil em conquistar vários setores sociais e em controlar os trabalhadores tanto pela cooptação quanto pela repressão. Do mesmo modo que os aglutinava, os derrotava caso algum desses setores viesse a discordar de seu governo. Era chamado de “pai dos pobres e mãe dos ricos” (FRANCISCO FILHO 2001, p. 85).

Apesar da capacidade de aglutinação, a liderança de Vargas não foi tranqüila. Em 1932, a elite paulista dá sinais de querer voltar ao poder. Seu argumento é a demora na promulgação da Constituição. A chamada “Revolução Constitucionalista” de 09 de julho foi derrotada em outubro, mas a nova Constituição entra em vigor em 1934. Até lá Vargas sempre mudou as regras de acordo com sua conveniência.

Luis Carlos Prestes, líder da Coluna Prestes, que fazia oposição ao governo de Washington Luis, não concordou com o golpe de 1930 e declarou-se independente do governo que então se estabelecia, publicando seu Manifesto. Prestes se aproximou do PCB e o prestígio passou a ser alvo de combate. Luis Carlos Prestes comandou a Aliança Nacional Renovadora (ANL), composta por ex-tenentes reformistas e politicamente mais à esquerda, comunistas, socialistas, líderes sindicais e até mesmo liberais fora do esquema governamental. A ANL apresentava objetivos nacionalistas, reformistas e democráticos. Exigia a suspensão do pagamento das dívidas do Brasil, a nacionalização de “empresas imperialistas”, a entrega da terra dos grandes proprietários aos trabalhadores do campo, a ampliação da liberdade cívica e a instauração de um governo popular. Vargas aprovou em abril de 1935 a Lei de Segurança Nacional, que representava um estado de sítio permanente. Foram fechados os núcleos da ANL e seus membros perseguidos. Em novembro desse mesmo ano, Prestes declarou uma insurreição, conhecida como a Intentona Comunista, que fracassou. Igualmente alvo de combate foi o Integralismo, de Plínio Salgado, que apoiara Vargas nas primeiras horas e no combate à ANL.

Getúlio Vargas demonstrou simpatia pelos governos autoritários de Hitler e Mussolini até fazer acordo com os EUA e passar para o lado dos aliados. O presidente americano Franklin Delano Roosevelt veio ao Brasil após superar a crise da quebra da bolsa de Nova York em 1929 com a política do New Deal⁴⁷, inspirado nas idéias de John Keynes, rompendo com os princípios do liberalismo. Vargas se inspirou nas medidas tomadas pelo presidente americano e recebeu empréstimo para construir nossa primeira siderúrgica, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

Com o ingresso do Brasil no grupo dos aliados, o país vai para a Segunda Guerra Mundial. Vargas passa a apoiar governos democráticos, criticando os autoritários, apesar de governar como um ditador.

Têm início, ainda que de maneira confusa, o nacional-desenvolvimentismo, como programa político, e a substituição das importações, como programa econômico. Nesse quadro, os financistas norte-americanos, buscando ocupar o lugar até então ocupado pelos ingleses, têm interesse nessas diretrizes. Só não interferiram mais diretamente devido à crise da quebra da bolsa de 1929.

Com o quadro político delineado, passemos agora a questão da educação nele inserido.

Assim que assumiu, o Governo Provisório buscou estabelecer condições de infraestrutura administrativa para que o novo regime pudesse se estabelecer. Dentre as medidas tomadas estava a da criação de novos ministérios. O da Educação e Saúde Pública foi estabelecido já em 1930. Sua atuação fez-se sentir imediatamente através de atos do ministro Francisco Campos. Através de vários decretos, Campos efetivou a reforma que levou seu nome.

A Reforma Campos criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro. Através dessa reforma, o poder central passou a centralizar as decisões pertinentes à educação. Apesar dos avanços, a

⁴⁷ O intenso programa de reformas iniciados por Roosevelt tentou combater a grande depressão nos EUA por meio da recuperação do sistema capitalista. O New Deal promoveu medidas para a recuperação do sistema bancário, da indústria e da agricultura, as duas últimas sem grande sucesso. Também fazem parte do conjunto de medidas as imensas frentes de trabalho, usadas para recuperar parques nacionais, construir aeroportos e recuperar estradas. Numa segunda fase, em 1935, o New Deal instituiu a previdência social (social security). Apesar de todas essas medidas, a economia norte-americana só voltou a se recuperar com o reaquecimento gerado pela Segunda Guerra Mundial.

reforma omitiu-se quanto ao ensino primário, reforçando a dualidade do ensino médio (secundário e profissional).

A matriz curricular resultante das diretrizes propostas pela Reforma Francisco Campos foi uma matriz enciclopédica, abrangendo finalidades ligadas à formação geral e específica do homem, visando prepará-lo para determinadas profissões (ZOTTI 2004, p.103). Instituiu o sistema seriado, com dois ciclos: o fundamental (com função formativa) e o complementar (com função de adaptação do indivíduo para o nível superior). Houve uma crescente uniformidade e centralização das decisões. “O programa de cada disciplina era elaborado e baixado para todo o país com as respectivas instruções metodológicas” (ZOTTI 2004, p. 106).

A característica enciclopédica do currículo manteve o caráter historicamente elitista do ensino secundário. Campos reintroduziu ainda, através do Decreto 19.941 de 20 de abril de 1930, o ensino religioso nas escolas públicas de todo país. A reinclusão do ensino religioso era de um projeto educacional de reconquista de espaços de poder por parte da Igreja Católica. Esse ato não era uma simples troca de apoio da Igreja ao Governo que se instalava. A Igreja não solicitou apenas do Governo o direito de ministrar aulas de religião nas escolas públicas, mas a instituição de um Estado Católico, contrária ao “Estado neutro” das oligarquias, estabelecido na Constituição de 1891.

A reativação dos laços entre Igreja Católica e o Estado provocou reações de intelectuais laicos, o que, sem dúvida, serviu de combustível para o intenso debate dos anos de 1930. A Igreja Católica centrou fogo nos teóricos do movimento da Escola Nova no Brasil, tendo sido sua posição bastante contundente, sempre se auto-reformulando. Entre as vozes que se levantaram contra o escolanovismo estava a de Alceu de Amoroso Lima. A radicalização do debate pedagógico, com acusação feita pelos católicos de que os escolanovistas eram “materialistas” e “comunistas”, refletiu a polarização do debate político pela qual passou o país então.

A Escola Nova foi um dos movimentos mais importantes da época. Grandes temas ficaram associados a esse movimento. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os

talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinham marcado os processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova estavam Anísio Teixeira, da Bahia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo.

É interessante observar que os integrantes da Escola Nova se fizeram um diferencial na história da educação brasileira pelo modo como se constituíram socialmente. Eles se apresentavam como qualitativamente diferentes da geração anterior. Não agiam como políticos ou homens públicos interessados na educação, mas enquanto *especialistas*, portadores de conhecimentos técnico-científicos, posição essa que os colocava em uma outra discursividade.

Os escolanovistas conseguiram neutralizar a influência dos católicos na IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1931. No encontro, discutiam-se os princípios da educação para o novo governo, a pedido de Getúlio Vargas e Francisco Campos, que costumavam o apoio heterogêneo para o governo. A influência liberal levou ao aparecimento do texto *A Reconstrução Educacional do Brasil*, redigido por Fernando de Azevedo, em março de 1933. O texto ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*.

Nesse texto, os liberais puderam expor sua posição programática. Nele propunham a reconstrução da escola por especialistas em educação, a compreensão da finalidade da educação como um direito biológico acima da situação de classe, a oferta de uma escola adequada ao meio social que oferecesse educação integral da personalidade, leiga, gratuita e obrigatória, descentralizada e múltipla, com autonomia técnica, administrativa e financeira. Buscava promover ainda uma escola que visaria o crescimento do aluno de dentro para fora em respeito a seus interesses e motivações, com um currículo deweyano⁴⁸, funcional, através do qual somente aquilo que é vivo, com função para a vida da criança deveria ser estudado e, por fim, que fosse a escola uma comunidade em miniatura.

⁴⁸ A influência da Pedagogia de John Dewey ganhou corpo principalmente através do trabalho de Anísio Teixeira, que a conheceu durante sua estada nos Estados Unidos.

O subsídio intelectual dado pelos liberais influenciou a constituição de 1934, a primeira a tratar as questões sociais em capítulos específicos. Essa “vitória” liberal, na verdade, foi matizada pela inserção das reivindicações de vários grupos que estiveram organizados na constituinte de 1933. A Igreja Católica defendia o ensino confessional católico através da LEC (Liga Eleitoral Católica). Os renovadores (escolanovistas, maçons e protestantes, além da esquerda socialista) defendiam a escola gratuita, obrigatória e leiga. Os deputados ligados ao empresariado defendiam a escola técnica-profissional. O resultado foi uma Constituição híbrida que, “sob o signo do compromisso”, consagrava o ensino religioso católico facultativo, a fixação de um percentual mínimo de aplicação das verbas ao ensino, a descentralização das competências administrativas, o sistema de ensino básico (elementar) ampliado e com orientação metodológica da Escola Nova, de acordo com as reivindicações dos liberais, e a ênfase na educação moral e cívica, musical e física, para o desenvolvimento dos valores nacionais, petições vindas dos movimentos nacionalistas dos anos de 20.

Liberais e católicos tinha projetos políticos de controle e de moldagem da sociedade. Diz Hilsdorf (2003):

A Escola Nova seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo – que Monteiro Lobato sintetizava na figura do Jeca-Tatu – porque propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos). Assim, [...], no contexto [...] [no] qual disputam católicos e liberais, a Escola Nova é um movimento não de despolitização, mas de repolitização (p. 83).

3.4.1 O discurso na Segunda República e as línguas estrangeiras: o caldeirão de influências

Iniciamos afirmando haver a falta de referencial de uma língua materna no séc. XVI. Na fase joanina e no Império, as línguas estrangeiras receberam seu estatuto de estrangeiras pela definição do português como língua nacional, ainda que um português com historicidade diferente daquele do colonizador (MARIANI 2004). No fim do Império e durante a Primeira República, as línguas estrangeiras vivenciaram um deslocamento ambivalente e pendular em relação ao seu papel, ora na sedimentação da imagem da

alteridade superior (o que vem de fora é sempre melhor), ora sendo questionadas pela necessidade da própria constituição da identidade nacional, num estranhamento que paradoxalmente ajudava a sedimentar seu lugar no imaginário brasileiro.

No início da Segunda República, no que diz respeito às relações internacionais, o Brasil de Vargas acenava para dois lados. De um lado, os Estados Unidos com sua política liberal-democrática de livre-mercado; do outro, a Alemanha nazista. Eram sob esses dois eixos que a política internacional girava.

A historiografia aponta a posição brasileira como estando em uma equidistância pragmática. Em seu governo, Vargas possuía simpatizantes de ambos os lados, como Oswaldo Aranha (em relação aos americanos) e Góis Monteiro e Eurico Dutra (em relação à Alemanha). Essa indefinição acabaria somente com o início da Guerra. Vivia-se nos anos 30 uma mudança de paradigma. A Europa liberal era associada aos passadismos. A modernização vinha da América do Norte ou da Alemanha. O tradicional afrancesamento começava a cair em desuso, não sem reação dos mazombos⁴⁹.

No que diz respeito às línguas estrangeiras no contexto institucional, podemos dividir a análise em dois aspectos: um aspecto macro e um micro. No aspecto macro, referente à reacomodação das línguas, houve uma definição clara de uma crescente presença de línguas modernas em relação à língua latina, que teve sua carga diminuída. No aspecto micro, houve uma grande mudança em termos de metodologia, com instruções metodológicas para o uso do “método direto intuitivo”, que consistia em ensinar a língua estrangeira através da própria língua estrangeira.

A retração do afrancesamento sentida na sociedade ainda não havia chegado às letras da lei. O francês ainda era a língua de maior carga horária, seguido do inglês com um pouco menos de horas e do alemão, facultativo. Chagas (1957) afirma que “essa terceira língua nunca se firmou na prática, pois nulo era o número de alunos que a escolhiam” (p. 110). O namoro de Vargas com o Nazismo parecia não reverberar nos anseios escolares.

No aspecto metodológico, o trabalho desenvolvido pelo professor Carneiro Leão no Colégio Pedro II foi fundamental para o ensino de línguas vivas no país. Leão publicou um

⁴⁹ “O mazombo, filho de portugueses nascido no Brasil, sofria de uma eterna saudade daquilo que nunca havia sido, isto é, um urbanita dos grandes centros culturais da Europa. Para aqueles brasileiros, qualquer manifestação cultural, ainda que popular, não poderia vir da própria América e, muito menos, dos Estados Unidos, identificado sempre como a ‘bárbara’ cultura de massa. Eça de Queirós sintetiza o pensamento dos mazombos: há ‘mais civilização num beco de Paris do que em toda Nova York’”. (TOTA 2000, p. 17)

livro em 1935, *O ensino de línguas vivas*, que vai ser um marco na história da metodologia de ensino de línguas no Brasil. As instruções de 1931 diziam (*apud* CHAGAS *op. cit.*, p. 111):

O ensino de línguas vivas estrangeiras destina-se a revelar ao aluno, através do conhecimento lingüístico, os fatos mais notáveis da civilização de outros povos. [...] É preciso que o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna.

Continua Chagas:

A marcha do ensino já não consiste exclusivamente, como antes, na gramática e na tradução antecipadas à prática do idioma. Assim é que, nos dois primeiros anos, se fazem exercícios para “habituar o estudante ao sistema fonético estrangeiro e para a formação do vocabulário relativo ao seu ambiente”, com algum “conhecimento de morfologia por meio do emprego sintático”. Daí por diante, a aprendizagem apóia-se na “leitura e interpretação, pelo método direto, de autores do século XX” e, em seguida, “dos séculos XVIII e XIX”. Permite-se então “uso excepcional da língua materna”, assim como se toleram “alguns exercícios graduados de versão e tradução”, com o “emprêgo moderado do dicionário”, a fim de “pôr em relêvo as semelhanças e dissemelhanças entre dois idiomas”. A essa altura, “para que não se mantenham distantes os fenômenos lingüísticos”, aparece a gramática, cujas “regras só se aprenderão indutivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos”. (*idem, ibidem*).

Em sua análise, Chagas afirma que infelizmente programa tão “avançado” não pôde ter sido implementado devido ao número exíguo de horas e à carência de professores com formação lingüística e pedagógica que tal empreitada exigia. No entanto, o autor afirma que o grande mérito da Reforma foi pôr em circulação novas idéias que alterariam definitivamente o ensino de línguas no país, fundando uma nova discursividade.

A análise que fazemos é que na questão metodológica se faz presente novamente a imagem da alteridade superior, desta vez em relação à importação da teoria implantada na França em 1901. Tal importação fracassa em nível nacional – apesar da bem sucedida experiência controlada de Carneiro Leão no Pedro II – justamente pela diferença de cenários: não havia no Brasil professores qualificados, nem as condições ideais para o ensino nos moldes propostos, como turmas pequenas e carga horária maior, condições impostas e concretizadas pelo professor Leão em seu experimento no Colégio Pedro II.

A área teórica mais específica ao ensino de línguas é um reflexo de um estrangeiro que na Segunda República exerce fascínio de várias formas. Podemos ver esse fascínio através da teoria deweyana apropriada pela Escola Nova, do Fascismo incorporado pelo

Integralismo de Plínio Salgado, das idéias anarquistas e comunistas da esquerda sindicalista, do germanismo que encantava Vargas e muitos de seus auxiliares.

Esse nos parece ser um momento de grande influência da alteridade na constituição nacional. Se no fim do Império e na Primeira República começou-se a visibilizar a presença da alteridade estrangeira, com a respectiva reação nacionalista, na Segunda República há uma distensão profunda na presença dessa alteridade na vida nacional no início dos anos 30, época de grande efervescência política nos debates nacionais.

Da mesma forma que a abertura à alteridade trouxe uma reação nacionalista, a distensão dessa alteridade no início dos anos 30 vai trazer a ampliação e o recrudescimento do nacionalismo durante o Estado Novo, que começaria com o golpe de 1937.

3.5 A Língua Estrangeira no Estado Novo de Vargas (1937-1945): silenciamento e infusão

O Estado Novo surge a partir da aliança da burguesia com o latifúndio e o imperialismo, em oposição aos movimentos que afloram no início da década. O golpe de Vargas significou um basta às radicalizações tanto de esquerda quanto de direita. Segundo Cunha (1986), o desenvolvimento econômico esboçado a partir de 1937 acarretou

a drástica redução do poder, antes sem sócios, das oligarquias representante dos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras, em particular dos operários, seu setor mais organizado e avançado; a organização do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento do poder da burguesia industrial; a centralização sem precedentes do aparelho de Estado; a repressão às expressões políticas da Sociedade Civil; a montagem de um regime político autoritário, uma espécie de fascismo sem mobilização de massas (p. 229).

O Estado Novo marcou sua presença como **novó** através da sustentação de uma imagem moderna e nacional. Isso o leva a ter uma linha de atuação autoritária, centralista e intervencionista, acentuando características já claramente presentes no governo constitucional de Vargas, como o aparecimento da Lei de Segurança Nacional (1935) e a repressão à Aliança Nacional Libertadora. Outro mecanismo autoritário foi a instituição do decreto-lei em substituição aos atos do poder legislativo.

A economia se voltou claramente para a industrialização com um dirigismo estatal. Adotou-se a política de proteção ao trabalho urbano, com repressão à sua organização

quando fora do controle do Estado. As Forças Armadas passaram a ter um papel central no Governo. Pela primeira vez, de dentro para fora da instituição, o papel do Exército na sociedade brasileira passou a ser definido através do esboço de uma doutrina militar.

Vargas buscou atuar em duas frentes: no campo administrativo, buscou organizar o Estado através da importação de preceitos da ciência de administração norte-americana. No campo da imagem de governo, adotou o nacionalismo como cultura. Para que a propaganda fluísse, passou a controlar os meios de comunicação de massa.

Atento para as mudanças que a modernidade impunha tanto aos valores sociais quanto às próprias formas de exercer o poder, o presidente Getúlio Vargas tratou com especial cuidado a questão da mídia em seu governo. Antes mesmo da Revolução de 30, já havia sido esboçado um esquema centralizador de propaganda. O principal órgão responsável por tal tarefa era o Departamento Oficial de Propaganda (DOP), criado em 1931 e reorganizado em 1934, transformando-se no Departamento Nacional de Propaganda e Difusão Cultural. Naquele mesmo ano, era iniciada a transmissão do programa de rádio que informava as ações do governo, a "Hora do Brasil", ainda hoje transmitido com outro nome.

Mas é somente no auge do Estado Novo, em 1939, que a política midiática getulista realmente tomou forma definitiva através do decreto que criou um novo e poderoso órgão de regulamentação: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), inicialmente sob a direção do jornalista Lourival Fontes. Ao contrário dos demais aparelhos de controle do Estado, o DIP respondia diretamente ao presidente da República, não estando sequer subordinado ao Ministério da Justiça.

As funções do Departamento, conforme própria cartilha interna explica, eram de "centralizar, coordenar, orientar e superintender a propaganda nacional, interna ou externa [...] fazer a censura do Teatro, do Cinema, de funções recreativas e esportivas [...] da radiodifusão, da literatura [...] e da imprensa [...] promover, organizar, patrocinar ou auxiliar manifestações cívicas ou exposições demonstrativas das atividades do Governo".

O órgão era onipresente, infiltrando agentes em todos os segmentos da sociedade e erguendo – nem sempre sutilmente – um pensamento novo, adequado aos interesses getulistas. Tal filosofia era amplamente divulgada através de cartilhas para crianças, filmes informativos de projeção obrigatória nos cinemas e também nos "Jornais Nacionais" do

país. De acordo com o próprio Getúlio Vargas, a imprensa seria um dos mais importantes elementos de colaboração para um bom Governo. Getúlio fez da imprensa uma forte aliada, apregoando as idéias do ideólogo do regime, Francisco Campos.

Além do órgão central que comandava o processo de censura – o DIP –, vários Estados possuíam seus Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda (DEIP). O mais célebre foi o de São Paulo que, sob o comando de Cassiano Ricardo, possuía brutal e assustadora eficiência, infiltrando seus agentes em escolas e nas classes artísticas do Estado, sempre atentos para punir com severidade qualquer "desvio ideológico" antigetulista.

Mas a centralização do poder no Departamento de Imprensa e Propaganda não era total. Depois de variadas discussões com o então ministro da Educação Gustavo Capanema – que também pleiteava algum poder sobre a produção intelectual brasileira – ficou definido que o DIP passaria a cuidar apenas da chamada "cultura de massa", dos meios de comunicação e cultura popular. Enquanto isso, o Ministério versaria na área da chamada "cultura erudita". Capanema tornou-se célebre por sua flexibilidade, fornecendo ampla liberdade a artistas como Cândido Portinari e Oscar Niemeyer. Ele cercou-se de intelectuais ligados à vanguarda do modernismo, tendo Carlos Drummond de Andrade como seu chefe de gabinete. Lourival Fontes era dono de uma postura mais agressiva e radical no controle da propaganda e da imprensa nacionais.

Através dessa política de silenciamento (ORLANDI 1995), Vargas buscava instituir a moderna nação brasileira. Para isso, era imprescindível a atuação na área da educação, cada vez mais vista como fator importante para o desenvolvimento do país, ainda que de forma ainda inconsistente (ROMANELLI 2002, p. 128). Junto à política de silenciamento, havia também o que chamamos de *política de infusão*, que definimos como a implementação de ações voluntaristas sustentadas por discursos contrários ao que se busca silenciar, que transbordam a política de silenciamento, não suficiente para a legitimação de um dado discurso em detrimento de outro.

3.5.1 As políticas de silenciamento e de infusão

Os índios foram as primeiras vítimas da política lingüística dos Estados lusitano e brasileiro. No Estado Novo houve também ações de política lingüística fortes, tendo como objeto os imigrantes. Eles – chegados principalmente depois de 1850 – e seus descendentes passaram por violenta repressão lingüística e cultural. Diz Müller de Oliveira (2000):

O regime ditatorial de Getúlio Vargas marca o ponto alto da repressão às línguas *alóctones*, através do processo que ficou conhecido como “*nacionalização do ensino*” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Nesses dois estados a repressão lingüística atingiu sua maior dimensão, através do conceito jurídico de “*crime idiomático*”, inventado pelo Estado Novo.

Durante o Estado Novo, o governo ocupou as escolas comunitárias, fechou jornais publicados em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas por falarem suas línguas maternas. Instaurou-se uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a utilização e perpetuação dessas línguas nas colônias do sul. Segundo o censo do IBGE de 1940⁵⁰, 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros nascidos aqui, falavam alemão e 458.054 falavam italiano em casa, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes. Essas línguas paulatinamente viram sua forma escrita sumir, deslocando-se das cidades para a zona rural, em âmbitos cada vez mais restritos.

O Governo visava os núcleos étnicos que tinham se estabelecido no sul do país. São vários os fatores que podem ser apontados como responsáveis pelo favorecimento da organização comunitária autônoma de uma série desses núcleos de imigrantes e descendentes de europeus em território brasileiro. Entre esses fatores estão a concentração de grupos étnicos homogêneos em áreas relativamente isoladas, a ênfase dada à organização associativa e a inexistência de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades dos colonos, especialmente educação e assistência religiosa.

⁵⁰ É interessante notar que somente os censos de 1940 e 1950 tiveram essa preocupação sobre a fala doméstica.

O uso cotidiano da língua materna, a alfabetização no idioma dos antepassados realizada nas escolas comunitárias, os valores veiculados pela religião, a leitura de publicações no vernáculo de origem e o associativismo existente em maior ou menor grau em todas as regiões coloniais ensejaram o desenvolvimento de uma identidade étnica e cultural que se perpetuou por gerações.

No que se refere aos redutos formados pela população de origem germânica, esses se transformaram, a partir do fim do séc. XIX, em verdadeiro modelo de encistamento étnico. O expressivo número de pessoas, a importância da imprensa étnica e as manifestações intensas e ostensivas de germanidade lhes deram uma visibilidade singular, que auxiliou na entrada em cena do *perigo alemão*. O perigo alemão consistiu em um hipotético patrocínio do imperialismo alemão a uma secessão de territórios do Brasil meridional que deveriam ficar como área de influência econômica ou dominação direta da Alemanha.

A política nacionalista implantada pelo Estado Novo trouxe várias conseqüências em muitos aspectos da vida das colônias. O Decreto-Lei nº. 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispôs sobre a adaptação no meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, é exemplar na materialização da discursividade nacionalista de então. Vejamos alguns excertos:

Art. 1º Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum.

[..]

Art. 4º Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, que instituem bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;

f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações.

Art. 5º Incumbe ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio:

- a) fiscalizar, no meio trabalhista, a execução desta lei e das correlatas;
- b) exigir que, nos núcleos coloniais, seja observada a percentagem legal de brasileiros em quaisquer estabelecimentos agrícolas, industriais, comerciais e de crédito;
- c) reunir, nas comemorações cívicas, os homens do trabalho, das fábricas, do comércio e dos campos.

[...]

Art. 8º Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena:

- a) evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região;
- b) vedar a aquisição, por empresas estrangeiras ou seus agentes de grandes áreas de terra, ou de áreas pequenas desde que, de direito ou de fato, importem a formação de latifúndio;
- e) defender da absorção por estrangeiros as propriedades brasileiras situadas nas zonas coloniais;
- d) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização;
- e) propôr a substituição dos funcionários ou autoridades, federais, estaduais ou municipais, que se mostrem negligentes na adoção e execução das medidas necessárias à realização dos fins desta lei.

Art. 9º Incumbe aos Interventores Federais:

- a) assegurar o funcionamento das escolas existentes a cargo dos governos dos Estados ou dos Municípios, e a sua reorganização quando não preenchem os requisitos desta lei;
- b) remeter trimestralmente ao Conselho de Segurança Nacional uma estatística da entrada e localização de imigrantes;
- c) amparar, na esfera de suas atribuições e recursos, as organizações nacionais das zonas de colonização;
- d) promover, de acordo com as autoridades militares, solenidades cívicas e manifestações patrióticas nessas zonas;
- e) escolher, com especial cuidado, os funcionários administrativos, policiais e fiscais que deverão servir nas mesmas zonas;
- f) auxiliar as autoridades federais no desempenho das atribuições que lhes são conferidas.

[..]

Art. 11. Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.

Art. 12. Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas à desnacionalização, a educação física, na forma obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região.

Art. 13. Salvo licença especial do Presidente da República, que atenderá ao interesse nacional ou a motivo de grave dano de saúde, nenhum brasileiro menor de dezoito anos poderá viajar para o estrangeiro desacompanhado de seus pais ou responsáveis, ou permanecer no estrangeiro desde que os pais ou responsáveis voltem ao país. Às autoridades policiais e consulares cumpre velar pela observância deste dispositivo.

Art. 14. Em todas as ocasiões ou reuniões, de caráter particular ou público, deverão as autoridades federais, estaduais e municipais, sempre que lhes fôr

possível e sem ofensa de qualquer direito e garantia individual usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional.

Parágrafo único. Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagram à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria.

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.

Parágrafo único. Não se compreendem na proibição do presente artigo a correspondência e as publicações destinadas ao estrangeiro, bem como as relações com as comissões estrangeiras em serviço oficial no país.

Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.

Art. 17. O Governo da União auxiliará os Estados para a organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros.

Art. 18. O Governo Federal ou os Governos Estaduais localizarão famílias brasileiras nas zonas do território nacional em que houver aglomeração de descendentes de estrangeiros.

Vemos aqui conseqüências na vida religiosa, a partir do Artigo 16. Por força da lei, muitos cultos deixaram de ser realizados. A freqüência a esses cultos também foi reduzida sensivelmente. A vida social igualmente sentiu o impacto da política getulista, pois diferentes sociedades foram desativadas. Estatutos, livros de atas, bandeiras, armas e livros foram confiscados. Muitos, temerosos de que a documentação das sociedades, toda redigida em alemão, caísse nas mãos de policiais desapareciam com ela. Conseqüentemente, perderam-se também muitas e importantes fontes para o estudo da história social dos grupos estrangeiros no país.

Os efeitos na educação foram de várias ordens. O ensino de língua estrangeira estava proibido aos menores de 14 anos. Os alunos do Propedêutico e de Guarda-Livros persistiam com suas aulas. A partir de 1943, o ensino de língua alemã foi completamente suprimido em todas as escolas e durante vinte anos ele iria ser tabu. Durante anos a população estudou somente Latim, Francês, Inglês e Espanhol.

Com a implantação da campanha de nacionalização no final da década de 30 e primeira metade dos anos 40, tirou-se dos descendentes de alemães o direito de comunicação em sua língua herdada e proibiu-se toda e qualquer manifestação de seus hábitos culturais. Isso ajuda a compreender o processo de desprestígio a que o idioma foi submetido então e no pós-guerra.

Na verdade, a nacionalização proposta já havia iniciado antes, ainda que de forma incipiente. Já em maio de 1938, Getúlio Vargas assinara o Decreto-Lei 406, que proibia a

utilização de material didático em língua alemã nas escolas teuto-brasileiras. Esse decreto também determinava que somente o brasileiro nato poderia ser professor ou diretor de escola. Além disso, a legislação federal proibia o ensino de qualquer língua estrangeira aos brasileiros menores de catorze anos.

O decreto dizia, quanto ao assunto:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Num contexto de pressões nacionalistas e de medo de um avanço do nazismo sobre as regiões de colonização, o governo Vargas recrudesciu as medidas de repressão contra os valores, o acervo cultural teuto-brasileiro e principalmente contra a língua. Sua simpatia inicial havia sido abortada por razões políticas.

Até então, pode-se dizer que a organização das escolas comunitárias se encontrava bem estruturada, garantindo a erradicação do analfabetismo nas regiões de colonização. O nacionalismo tinha a intenção de forçar nas pessoas a assimilação de um "espírito de brasilidade", a rejeição e esquecimento de sua cultura, de seus valores e de tudo o mais que compõe uma língua. Do modo como foi implementada, resultou em fortes violências simbólicas e culturais. Abruptamente as comunidades ficaram privadas de seus corais, de suas bandas, de sua imprensa, de seus livros trazidos ou importados, de suas cerimônias religiosas. Enfim, da própria língua.

Fomentou-se a repulsa contra tudo quanto tivesse a ver com a cultura alemã. Mas foi entre as crianças que essa rejeição foi amplamente disseminada. A campanha nacionalista acabou por fazê-las sentir vergonha de serem descendentes de alemães. Falar o idioma dos antepassados era coisa de "alemão batata que come queijo com barata", segundo Kipper (1979). Essa situação, afirma a autora, criou nas crianças um sentimento de vergonha em relação à língua, que mais tarde resultaria em verdadeira repulsa entre os adolescentes que se vangloriariam de não saber falar o idioma. Pais ficaram satisfeitos por ver que os filhos que preferiam falar um idioma que eles próprios mal conheciam. *Alemão* passou a ser coisa de ignorantes. Não saber se expressar em língua portuguesa era vergonhoso e uma "falta" associada à falta de brasileirismo.

Com a derrota alemã na Segunda Guerra Mundial, a situação se agravou. Os descendentes germânicos passaram ainda muito tempo "sofrendo agressões verbais ou físicas, perseguições, indiferença, insegurança" (KIPPER *op.cit.*, p.77). Eram alvos de constantes piadas que desmereciam a sua origem, a sua cultura, a sua língua, enfim, a sua própria subjetividade.

Para combater o germanismo – imaginariamente construído por muitos como sinônimo de nazismo e integralismo –, instituições (escolas, imprensa, sociedades e Igreja) passaram por um processo de abasileiramento sócio-cultural, considerado imprescindível para o posterior caldeamento das etnias.

A política de nacionalismo de Vargas não atingiu somente as colônias alemãs. Os italianos igualmente sofreram com a interdição imposta. É neles que Payer (1999) concentra em seu trabalho exemplar sobre a interdição de línguas na década de 1930.

Payer (*op.cit.*, p. 74) afirma que a partir de 1937, "com as modificações de ordem ideológica, econômica e jurídica, das quais resulta a forma do poder político de Vargas, a situação se modifica nas regiões de imigração, que passa a ser objeto das campanhas de nacionalização". E segue a autora: "Com elas se dá a homogeneização/regulamentação lingüística dos imigrantes, através de uma tecnologia, cujas minúcias são esclarecedoras dos modos de relação entre língua e nacionalidade naquele momento".

3.5.2 O discurso do Estado Novo e as línguas estrangeiras: a Constituição de 1937, a Reforma Capanema e as políticas de silenciamento e infusão

O Brasil viveu sob uma Constituição democrática durante pouco tempo. Getúlio Vargas, levado à presidência pela Assembléia Constituinte de 1934, tornou-se ditador em 1937 através de um golpe militar. Era o início daquilo que o próprio Getúlio nomeou “Estado Novo”.⁵¹

Na área da Educação, o Estado Novo definiu sua política através da Constituição imposta ao país como ordenamento legal do regime e de uma série de leis definidas pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, conhecidas como “Leis Orgânicas de Ensino”.

Uma das primeiras leituras possíveis em relação à Constituição de 1937 é que aponta para a inversão de certas tendências democratizantes presentes na Constituição de 1934. O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública, assumindo um papel subsidiário em relação ao ensino. Vejamos os dois artigos, nas duas Constituições:

1934

“Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiro e estrangeiros domiciliados no país [...]”

1937

“Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”

Outro aspecto atingido pela Carta de 1937 foi a gratuidade do ensino:

1934

“Artigo 150 – parágrafo único – a) o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...]”

⁵¹ É interessante notar o uso do adjetivo *novo* para marcar uma forma de esquecimento do *velho*. Na história do país, além do caso em questão, temos por exemplo a República Nova e a Nova República. O que a atribuição do rótulo buscava apagar é assunto a ser melhor trabalhado discursivamente.

1937

“Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recurso, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”

Com essa mudança, os mais ricos passariam a custear os mais pobres através de *donativos* através da caixa escolar. Tomando por base a tradição não comunitarista do Brasil, esse artigo sinaliza para uma não preocupação do governo com a defesa da educação popular geral.

Assim, de fato, foi estabelecido um dualismo educacional (GUIRALDELLI JR 2003, p. 83). Os ricos proveriam seus estudos através da rede pública e particular e os pobres deveriam ter como destino as escolas profissionalizantes ou, se quisessem se manter na escola não profissionalizante, deveriam contar com a boa vontade da caixa escolar dos ricos. Em suma, o incentivo dado às classes mais populares para procurar a escola ficou condicionado à “escolha” pela escola profissionalizante.

A Carta de 1937 deixou igualmente de legislar sobre a dotação orçamentária para a educação, como fizera a de 1934. Deixou também de mencionar a exigência de concurso público para o magistério oficial, como também fizera a Constituição anterior.

Além da Constituição, a Educação foi remodelada a partir das já mencionadas “Leis Orgânicas do Ensino”, conhecidas em seu conjunto como “Reforma Capanema”. Consubstanciada em vários decretos-lei, a reforma ordenou os ensinos primário (1946), secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), normal (1946) e agrícola (1946). Além das “leis orgânicas”, o governo do Estado Novo forjou algumas entidades que, mais tarde, vieram a ter importância fundamental no processo de educação formal do país. Foram criados nessa época o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Com todas as críticas ao elitismo e ao conservadorismo feitas ao período, foi no Estado Novo que se estabeleceram os fundamentos de um sistema educacional para o país, algo que até então era inexistente.

Uma ditadura de fato (sem funcionamento do Congresso, sem partidos legais e sem eleições), o Estado Novo visou controlar via poder central todos os setores da economia. Continuou o esforço nacionalista de incentivar o processo de industrialização para substituir as importações. A sociedade dirigente cedeu à política de Vargas de aumentar cada vez mais o poder do Estado na regulamentação das relações de trabalhos no país. Nessa época surge a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e um sindicalismo atrelado ao Estado.

O aumento do parque industrial e a crescente urbanização requeriam a presença de mão-de-obra técnica. O Governo então colocou o ensino profissionalizante como o campo de educação dos setores menos favorecidos, com as já citadas Leis Orgânicas de Ensino, criando o também já citado dualismo educacional. Se por um lado, o Estado organizou as relações de trabalho pela CLT, por outro impôs ao sistema público uma legislação que visou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir mais rapidamente ao mercado de trabalho. A legislação estabelecia claramente dois percursos.

Guiraldelli Jr (*op. cit.*), sobre esses percursos, afirma:

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colegial e, em seguida, a opção por qualquer curso superior. [...] O caminho escolar dos setores mais pobres da população, se chegasse à escola e, nela, escapassem de se transformar em índice da evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de “ascensão social” pela escola, e isto vinha a calhar com o engessamento da estrutura sindical, que não permitia uma reivindicação livre dos trabalhadores frente aos patrões, sem a mediação do governo (p.88-89).

Na exposição de motivos que acompanhou o decreto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, o ministro Gustavo Capanema afirma que o ensino secundário destinava-se à

preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (GUIRALDELLI JR, *op.cit.*,p. 89)

A legislação era clara: a escola serviria de elemento reforçador da divisão de classes. Destinado às “elites condutoras”, o ensino secundário recebeu um currículo extenso propedêutico e nacionalista. O ginásio oferecia, no concernente às línguas: Português, Latim, Francês (nas quatro séries) e Inglês (a partir da 2ª. Série). No colegial e suas três séries e dois programas, as línguas distribuíam-se assim: no Clássico, Português, Latim, Grego (nas três séries), Espanhol e Francês *ou* Inglês (na 1ª. e 2ª séries); no Científico, Português (nas três séries), Francês e Inglês (na 1ª e 2ª séries). O artigo 16 do Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, dizia ainda que era permitida a realização do curso clássico sem o grego, desde que esse fosse substituído por uma língua viva.

Juntamente com a definição do sistema de ensino, a Lei Orgânica do Ensino Secundário trazia a agenda nacionalista de Vargas. Seu artigo 8º diz que “não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira”. Mais uma vez a política de silenciamento reforçada pela política da infusão se faz presente.

No que diz respeito às metodologias de ensino de línguas, Chagas (1957) afirma que:

a Reforma Capanema instituiu e recomendou o que de mais avançado havia na época [...] para o ensino eficaz de línguas estrangeiras em nossa escola secundária. Mas durante os vinte anos de sua vigência, em que teve de sofrer ajustamentos sucessivos e de profundidade crescente, o que dela se veio de fato executar longe esteve de corresponder ao que foi planejado de forma tão ambiciosa. Houve exceções, é certo, e não raro brilhantes exceções. No conjunto, porém, venceram ainda uma vez a rotina e a improvisação, expressa no sonolento “leia-e-traduz” diante do qual a lei se fez letra morta e vãos se mostraram os esforços dos reformadores.

E segue:

Se pretendêssemos fixar as origens do fenômeno, diríamos que em última análise elas se identificam com as grandes mudanças que se operaram na vida nacional precisamente ao longo desses quatro lustros. A óbvia consequência foi o crescimento e a transformação da escola em todos os seus graus e ramos para, de um lado, atender a novos problemas que a realidade impunha e, de outro, ajuntar-se a uma classe diferente de alunos oriundos das camadas populares, *ainda*⁵² sem tradições de estudo e desprovidos de motivação para o tipo de cultura que as línguas traduziam na forma como se apresentavam. (p. 119)

⁵² Ênfase no original.

Se concordamos com Chagas no que tange às transformações sociais, dele nos afastamos quando atribui o insucesso da legislação a um pretense *déficit* civilizatório. Essa visão se ancora em uma discursividade que traz como pré-construído a capacidade da lei de transformar, sendo essa transformação só prejudicada pelos elementos que dela participam como pacientes de seus efeitos.

Uma das explicações que vemos para o insucesso, a despeito dos “esforços dos legisladores”, era a infusão da discursividade então vigente sobre línguas estrangeiras. Como funcionar no aparelho escolar o ensino de línguas estrangeiras quando nas práticas políticas cotidianas essas línguas eram imaginariamente indesejadas?

A política de silenciamento imposta pelo Estado Novo aos falantes de línguas estrangeiras no Brasil juntamente com a infusão da discursividade nacionalista constituem um acontecimento (PÊCHEUX 1990a) com desdobramentos na relação do Brasil com as línguas estrangeiras. Trata-se, a nosso ver, de um (des)encontro lingüístico no qual sentidos construídos são singularizados em situações históricas e por atos de voluntarismo político-legislativo. Esses fatos vão dando lugar ao surgimento de uma língua nacional e de um novo sujeito nacional e reconfiguram a relação dessa língua com as línguas outras, as estrangeiras, ou seja, com si mesmo na sua alteridade constitutiva.

A memória lingüística brasileira recebe um desvio que se contradiz em duas instâncias: na sociedade e na escolarização. Na sociedade, no que tange às línguas estrangeiras, o Outro permitido passa a ser definido politicamente em função da emergência do capitalismo americano do pós-guerra: a língua inglesa. Os outros Outros são apagados, silenciados, em nome de um nacionalismo que, curiosamente, se abre para a língua inglesa e tudo que ela representa simbolicamente. Na escolarização, as línguas estrangeiras são um índice de separação da escola e da sociedade. Se por um lado a escola mudou para atender as demandas da industrialização através do ensino profissionalizante⁵³, por outro ela funcionou como campo vazio para o ensino de idiomas. É a gênese do que viria a se estabelecer como uma disjunção de sentidos mais tarde na década de 1970, hipótese que

⁵³ O ensino técnico-profissional foi composto de quatro modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Esta última modalidade serviu também à parcela de famílias dos setores médios da população que desejavam aprimorar a educação de suas filhas. Em 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial; em 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial; em 1946 a Lei do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, junto com a Lei do Ensino Primário.

desenvolveremos mais abaixo.

Se em termos de carga horária o Estado Novo parece ter sido, através da Reforma Capanema, “a reforma que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras”, sendo aqueles “os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (LEFFA 1999), em termos discursivos, o Estado Novo representou um momento importante de minimização da diversidade lingüística no Brasil, através da dupla política: o silenciamento das línguas estrangeiras e a infusão do nacionalismo através da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, num primeiro momento, e da infusão da língua inglesa, num segundo, conforme veremos a seguir, ao abordarmos a República Populista.

3.6 A Língua Estrangeira na República Populista (1945-1964): o americanismo se instala

[...] desde pequena imaginava-me a bordo de um grande transatlântico a rumar para o país dos arranha-céus. O cinema só fez aumentar esse desejo.

Aline Caracciolo,
ganhadora do concurso Elgin de 1940.

Desde o início da década de 1940, a pressão pela democratização do país vinha ganhando força. Em 1943, vários políticos liberais assinaram um documento com esse fim que ficou conhecido como o *Manifesto dos Mineiros*. Durante o ano de 1944, políticos oposicionistas procuraram articular um partido que viria a se tornar a UDN – União Democrática Nacional. Ainda em 1944, o Governo se contradizia ao mandar a FEB (Força Expedicionária Brasileira) combater os nazistas e fascistas quando agia politicamente da mesma forma.

Devido às crescentes pressões, Getúlio Vargas assina em fevereiro de 1945 um Ato Adicional convocando eleições diretas e uma Assembléia Nacional Constituinte. O continuísmo estava desenhado. Os comunistas (liderados por Prestes) e o PTB lançam o “Queremismo”, movimento que queria a continuidade de Vargas no poder. Houve articulação de grupos que não concordavam com a continuidade de Vargas e em 29 de outubro de 1945, o presidente foi deposto pelos militares. Até a posse de um novo presidente eleito, o Governo foi entregue a José Linhares, presidente do Supremo Tribunal

Federal. Vargas, porém, candidatou-se ao senado e obteve uma significativa votação.

Antes de ser deposto, Vargas havia indicado o nome do General Eurico Gaspar Dutra para sua sucessão. Dutra deixou o ministério da Guerra em 1945, quando então se candidatou à presidência da República pelo PSD (Partido Social Democrático), apoiado pelo getulismo do recém-formado PTB (Partido Trabalhista Brasileiro).

Dutra concorreu com o brigadeiro Eduardo Gomes, apoiado pela UDN, de tendências nitidamente antigetulistas. Venceu as eleições com grande vantagem. Assumiu a presidência em 31 de janeiro de 1946 quando foi também instalada a Assembléia Nacional Constituinte que promulgaria a Constituição em 18 de setembro de 1946. Nela podem-se destacar as seguintes características: regime republicano, federativo e presidencialista, mandato presidencial de cinco anos, voto obrigatório universal para maiores de dezoito anos (exceto para analfabetos, soldados, cabos e índios).

A essa Constituição foi aprovada, em 1947, uma emenda criada pelo deputado Clemente Mariani, que cassou o registro de todos os partidos políticos que não defendiam em seus programas o sistema pluripartidário. O objetivo da emenda foi atingir o Partido Comunista, que foi imediatamente fechado, sendo cassados posteriormente os mandatos dos seus representantes na Câmara e no Senado (1948).

A iniciativa fazia parte da política de alinhamento do Brasil junto aos EUA no contexto da Guerra Fria. A orientação política do governo Dutra sofreu a influência da conjuntura internacional com a divisão do mundo entre os EUA e a URSS. Seu governo rompeu relações diplomáticas com a URSS.

A economia do período foi marcada pela liberalização, com a crença de que um desenvolvimento autônomo da economia brasileira era impossível. Estimulou-se então a entrada de capitais estrangeiros, sem controle da remessa de lucros para o exterior.

No início do governo Dutra, o volume de importações cresceu sensivelmente devido ao bloqueio das importações durante a 2ª Guerra Mundial. Houve um rápido esgotamento das reservas cambiais obtidas durante a guerra, gerando desequilíbrios na balança comercial. Para conter a dissipação das reservas cambiais, o governo modificou a política econômica em 1947. Implementou assim o Plano SALTE, ou seja, uma política econômico-financeira com investimentos na área de Saúde, Alimentação, Transportes e Energia (daí as

iniciais do plano), coordenando e planejando desta maneira os gastos públicos.

Nas eleições de 1950, Vargas se elegeu pelo PTB e PSD. Voltando à prática populista⁵⁴, Vargas dava sinais de um continuísmo e de intervencionismo como política de governo, à moda estadonovista. No dia cinco de agosto de 1954, houve um atentado contra Carlos Lacerda, da UDN; no episódio da rua Toneleiros, morreu o Major da Aeronáutica Rubem Vaz. Os suspeitos presos confessaram ter ligação com a guarda presidencial e ter agido por ordem do chefe da segurança do presidente. O fato gerou uma crise institucional com o enfraquecimento do presidente.

O exacerbado nacionalismo varguista – partilhado por setores da classe média, do Exército, dos sindicatos e dos pequenos empresários –, ao impor restrições à penetração de tecnologia e capitais estrangeiros, não somente acirrava os limites da industrialização restringida, como batia de frente com outro projeto que então se esboçava: a burguesia industrial já discutia a necessidade de se aliar ao capital estrangeiro. Vargas viu-se enfraquecido nas duas pontas. Suicidou-se em 24 de agosto de 1954⁵⁵.

Diz Mendonça (1990):

A queda dos preços do café, em 1953⁵⁶, e a decorrente crise de divisas, evidenciaram as frágeis bases de financiamento da industrialização. Ademais, o recurso à emissão monetária veio desgastar o pacto populista tanto pela sua base, quanto pela sua cúpula, assustada com as concessões trabalhistas que visavam a preservar o apoio popular. O suicídio do presidente colocou-se como a saída do impasse (p. 343).

Nos dezesseis meses que seguiram a morte de Vargas, o país teve três presidentes. Café Filho, vice de Vargas, foi logo afastado. Carlos Luz, presidente da Câmara também

⁵⁴ O *populismo* pode ser definido como um estilo de fazer política em que o líder que reivindica representar os sentimentos e aspirações do povo, o faz, em geral retoricamente, contra o que está estabelecido, e para tal procura se identificar diretamente com a população, sem a mediação de partidos.

⁵⁵ Moniz Bandeira (1978) narra os pormenores da pressão americana para dominar o mercado nacional de petróleo, receber monazita do Brasil – um mineral importante para o desenvolvimento nuclear – e impedir acesso do país à tecnologia nuclear. Vargas havia criado a Petrobras e mantido o monopólio estatal sobre o petróleo, derrubando o lobby das companhias americanas. Além disso, condicionou a venda de monazita ao seu beneficiamento no país, o que requereria transferência de tecnologia que os EUA não queriam fornecer. Ele foi buscar a tecnologia na Alemanha. Derradeiro golpe no liberalismo americano: Getúlio Vargas estatizou as companhias de energia Light & Power e Bond & Share. O aumento de 100% concedido ao salário mínimo, em busca de apoio da classe trabalhadora, lhe rendeu a inimizade dos industriais. Enfraquecido e sofrendo pressões internas e externas, o presidente suicidou-se.

⁵⁶ A queda no preço do café foi provocada pelos Estados Unidos. Foi uma retaliação à política de Vargas, que não agradava aos interesses americanos (cf. BANDEIRA *op. cit.*, cap. XLII e XLIII).

não continuou. Nereu Ramos, presidente do senado, passou o governo para Juscelino Kubitschek que, para assumir em 1956, teve o apoio da parcela legalista do Exército, uma vez que oposição alegava ilegitimidade para a posse por ter obtido somente 36% dos votos.

Kubitschek inaugurou um novo projeto industrializante. A plataforma política de JK embasou-se na perpetuação da ordem legal e na difusão de um otimismo quanto ao desenvolvimento do país. No próprio governo, cresce o papel do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), responsável pela intensa divulgação do ideário do nacionalismo desenvolvimentista, apesar da prática governamental querer indicar uma industrialização associada aos interesses das indústrias e centros financeiros internacionais. O famoso Programa de Metas de JK foi prioritariamente um projeto de dotação de infra-estrutura básica para o país, ou seja, de industrialização. A meta do programa que abordava o ensino atrelava a educação às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, paráfrase de ensino técnico-profissionalizante. A opção pela abertura ao capital estrangeiro rompia com o modelo econômico até então vigente, acenando com a possibilidade de mudanças estruturais aceleradas, através de um núcleo capitalista dinâmico e integrado, capaz de gerar emprego e melhorar o nível de vida da população em geral.

O espírito desenvolvimentista do governo JK inverteu o papel do ensino público, colocando a escola em função do mercado de trabalho. Houve uma proliferação de escolas de nível médio capazes de formar mão-de-obra técnica, sendo a universidade deixada para os que tivessem “vocação intelectual” (GUIRALDELLI JR 2003, p. 113). Na metade do século XX, metade da popula o do país não possuía conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Juscelino Kubitschek conseguiu governar com relativa paz de 1956 a 1961, quando passou o governo para Jânio Quadros, depois de construir e transferir a capital para Brasília e proporcionar a chegada da indústria automobilística. Quanto   educa o, entregou ao seu sucessor um ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Eurico Dutra e Getúlio Vargas.

Jânio Quadros foi eleito pela UDN com apoio de vários setores da oposi o. Ele não possuía maioria no Congresso e ainda tomou medidas que desagradaram vários setores. Condecorou Che Guevara, um dos líderes da Revolu o Cubana de 1959, e tinha ainda como vice-presidente João Goulart, suspeito pelos setores tradicionais de ser simpatizante

do socialismo.

Coerente com sua postura conservadora, Jânio se colocou ao lado dos defensores da escola particular na contenda com os defensores da escola pública, debate que abordaremos mais à frente. Em seu pouco tempo de governo, Jânio Quadros buscou conter a expansão do Ensino Superior e a incorporação de faculdades pelo sistema federal. Acenou ainda com a criação de uma vasta rede de escolas técnicas e profissionalizantes e falou em combater o analfabetismo, sendo que nem uma coisa nem outra foi efetivada.

Jânio renunciou em 25 de agosto de 1961, depois de sete meses de governo, sem ter tido condições de aprovar seu programa de governo. Esperava voltar nos braços do povo, o que nunca aconteceu.

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assumiu, sob protestos da elite política dominante. Como forma de amenizar os opositores, foi estabelecido o sistema parlamentarista, extinto somente em 1963 por um plebiscito. O mundo vivia o auge da Guerra Fria e estava dividido em dois grandes blocos: o Capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o Socialista, guiado pela então União Soviética. Jango era considerado socialista, mas o Brasil estava atrelado aos EUA e funcionávamos como consumidores de bens de civilização, nos dizeres de Florestan Fernandes (*apud* FRANCISCO FILHO 2001, p. 102).

Antes de ser deposto, Jango trouxe a público a situação caótica da educação (metade da população continuava analfabeta) e propôs o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (previsto para 1963-65). Nesse plano, João Goulart fixou como prioridade a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa tecnológica e a formação de pessoal técnico. Mesmo sob fogo da oposição, Jango conseguiu avanços na área social. De 1961 a 1964, o Governo Federal aumentou seus gastos com educação em 5,93%. Em 1962, surgiu o Plano Nacional da Educação que, seguindo o que dizia a LDB (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% da arrecadação dos impostos da União em educação.

As crises cresceram e se avolumaram e em 31 de março de 1964 os militares depuseram Jango em nome da “democracia”. O PNE foi extinto duas semanas após o golpe militar. Diz Guiraldelli Jr (2003) sobre o golpe:

As forças conservadoras que tomaram o governo desejavam, rapidamente, cortar qualquer vínculo com o passado que significasse acordos prévios com os setores trabalhadores da população vindos da estrutura do populismo montado pela política de Getúlio Vargas que teve seus continuadores, principalmente na figura de Jango e do PTB. Daí para frente, o populismo passou a ser veementemente combatido e condenado pelos novos dirigentes e pelos intelectuais que haviam assumido o comando do governo. Desejava-se então, segundo as falas golpistas, “o fim da demagogia e a modernização do país” – o resultado disso: o sonho da construção de uma nação efetivamente democrática, pelo menos para uma geração, foi estancado. A idéia de um desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo a um Estado de Bem-Estar Social, foi postergada (p. 116).

3.6.1 O discurso sobre as línguas estrangeiras na República Populista: da americanização, do continuísmo e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Segunda Guerra Mundial submeteu as nações mais fracas à hegemonia dos Estados Unidos. Ocorreu o fenômeno da centralização e concentração da riqueza, em um processo pelo qual a liberdade de competição fundou um sistema de monopólios.

País capitalista em desenvolvimento, o Brasil sentiu igualmente o impacto da influência norte-americana, iniciada no início dos anos 40. A penetração tanto econômica quanto militar atingiu a sociedade, alterou hábitos, costumes, padrões de comportamento e de linguagem.

O cinema, por exemplo, introduziu a mentalidade da guerra, com seu heroísmo individual, materializado pelo americano soldado, detetive ou *cowboy*. Os quadrinhos surgiram trazendo *Super-homem* e *Capitão América* como representação do bem, do *American way of life*, infundindo o imaginário imperialista. A influência, visível em vários aspectos, atingiu inclusive os brinquedos: soldadinhos, índios e *cowboys* de plástico substituíram os soldadinhos de chumbo de então. Viver como nos filmes, mascarando chiclete e bebendo coca-cola, passou a ser comum. As mulheres das classes média e alta se permitiam ampliar espaços, fumando e trocando as saias por *shorts*. Na música, o *jazz* ganhava força através do rádio, que impunha música americana. Hollywood encantava e astros e estrelas do cinema vendiam a imagem do país mundo afora. As mercadorias americanas adquiriram prestígio.

Bandeira (1978) completa:

As fontes de cultura européia, praticamente, desapareceram. O francês, como idioma das elites e da intelectualidade, perdeu sua primazia. A presença de tropas americanas popularizou o inglês. *Bye-bye, good-by, big, boy, black-out, night club, money* e outras expressões entraram na linguagem do cotidiano. Muitas ficaram. Outras, os *businessmen* ainda trouxeram: *marketing, merchandising, standard, fashion* etc. Os brasileiros passaram a ler Eugene O’Neil, Sinclair Lewis, Carl Sandburg, Ernest Hemingway, John dos Passos, John Steinbeck, William Faulkner, Arthur Miller e Henry Miller. O cinema, ainda nesse particular, contribuiu para difundir a cultura americana. As empresas de publicidade, que se instalaram no Brasil [...] começaram a influir na opinião dos jornais e criar novas necessidades de consumo. [...] Em agosto de 1946, o General Eisenhower visitou o Rio de Janeiro. Ostentava a auréola de herói libertador da Europa. O ex-Chanceler Otávio Mangabeira, então como Deputado pela UDN, beijou-lhe a mão, publicamente, numa atitude espetacular de humildade e servilismo, que o Congresso aprovou. [...] Era toda a burguesia brasileira que se prostrava diante do imperialismo norte-americano (p. 310).

Essa política de infusão americana foi uma das conseqüências planejadas do Office for the Coordination of Commerce and Cultural Relations (Escritório para Coordenação do Comércio e das Relações Culturais), que implementou a política de boa vizinhança do presidente Franklin D. Roosevelt e que teve seu ápice na metade da década de 1940.

Tota (2000, p. 191) afirma que “os meios de comunicação [...] foram usados pedagogicamente para americanizar o Brasil. Houve um projeto de americanização, quer dizer, ações deliberadas e planejadas visando a um objetivo”. E vai, mais à frente, afirmar:

Nossa americanização não se deu, obviamente, de forma passiva. Houve uma interação entre a cultura americana e a brasileira. O “choque cultural” provocado pela forte presença dos meios de comunicação norte-americanos não destruiu nossa cultura, mas, por certo, acabou produzindo novas formas de manifestação cultural. [...] Uma manifestação simbólica e explícita de resistência deu-se [...] em Tarquínia, na Itália, onde nossas forças se preparavam para combater os alemães enquistados nas montanhas. Os soldados brasileiros, ali acantonados, iam receber a visita do general americano Mark Clark, para uma revista às tropas. Segundo depoimento de um pracinha, os soldados receberam “[...] uns papezinhos datilografados com o texto ‘Deus salve a América’ em português [...] O general da infantaria, gordo, atarracado, tomou lugar ali, de frente para a tropa. Ao lado do estrado, ficou um sargento músico, empunhando a batuta. O general comandou: “Sexto Regimento!”. O sargento ergueu a batuta, mas nenhuma voz se ergueu. Os soldados se recusavam a entoar aquela canção de louvor à América, evidentemente a América do Norte e não a do Sul [...] (*idem*, p. 191)

O suicídio de Vargas, em 1954, autenticou a denúncia posta pelo presidente sobre “a campanha de grupos internacionais” sobre o Brasil. Sua morte sacudiu a Nação. Sob o impacto das notícias e exaltadas pela denúncia que a carta-testamento continha, multidões

convulsionaram as cidades arrombando, pilhando e incendiando jornais, casas comerciais, bancos e todos os estabelecimentos que pela sua denominação dessem a mais leve idéia de origem norte-americana⁵⁷.

A morte de Getúlio catalisou um contrafluxo nacionalista que relativizou a infusão cultural americana. Essa dualidade entre o nacionalismo e liberalismo privado transbordou para a política educacional.

Após a promulgação da Constituição de 1946, tramitou no Congresso Nacional a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, daqui em diante).

No governo de Dutra, uma comissão foi formada sob a orientação do ministro da Educação Clemente Mariani (UDN) para a elaboração do projeto. Esse projeto foi elaborado, remetido ao Congresso e arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema. Capanema não queria uma LDBEN porque ela poria a perder todo o sistema educacional montado quando da sua gestão como ministro da Educação de Vargas. Dois anos depois, houve uma tentativa de retomada do projeto, mas o Senado informou que ele simplesmente havia sumido. A Comissão de Educação e Cultura, então, iniciou novos trabalhos para a elaboração de um novo projeto. Em 1958, a Comissão recebeu um súbito substitutivo que alterava substancialmente o projeto original. Tratava-se do “substitutivo Lacerda”, de autoria de Carlos Lacerda (UDN), o eloqüente antigetulista que sofrera o atentado em agosto de 1954. Lacerda era um político que com o tempo foi abandonando suas posições de liberal-conservador e foi caminhando cada vez mais para a direita.

Com seu substitutivo, Lacerda trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado. Dois anos antes, em 1956, já havia surgido na sociedade o debate entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores do estabelecimento do ensino privado, resultado do transbordamento da contenda entre o nacionalismo estatizante e o liberalismo, como dito acima.

Foi desencadeada em 1959 a Campanha de Defesa da Escola Pública. Vários setores sentiram que aprovação de uma lei excessivamente privatista seria uma ameaça à escola pública, vista por vários grupos como um patrimônio necessário para as demandas sociais

⁵⁷ *Correio da Manhã*, RJ, 26.08.1954, última página.

do país.

Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, invocando as idéias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. O Manifesto de 1959 não se opunha à escola privada. Era favorável à existência das duas redes, pública e privada, mas propunha que as verbas públicas fossem utilizadas somente na rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial. A Campanha em Defesa da Escola Pública polarizou os debates entre os grupos que se expressavam através da mídia impressa da época.

Os interesses privatistas eram defendidos principalmente pela Igreja Católica. O argumento era o de que a educação não era função do Estado e sim da família, que antecedia naturalmente o Estado. Os argumentos da Igreja serviram de escudo aos privatistas, que não tinham argumentos plausíveis para combater a Campanha de Defesa da Escola Pública.

Em dezembro de 1961, o projeto da LDBEN foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo presidente João Goulart. O projeto, que tentou conciliar as duas tendências, recebeu mais de duzentas emendas no Senado e o sancionamento por Jango foi considerado uma “traição” para com as “forças democráticas populares” (GHIRALDELLI JR 2003, p. 105).

Primeira LDBEN do país, a Lei 4.024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para estabelecimentos oficiais e particulares, o que permitia que os recursos públicos pudessem se aplicados na rede particular em todos os graus. Em seu artigo 3º, a Lei dizia que o direito à educação era assegurado “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus”. Buscando conciliar as duas posições antagônicas quanto ao uso de recursos públicos, a Lei diz em seu artigo 93 que eles deveriam ser “aplicados *preferencialmente*”⁵⁸ na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”. Apesar de ter um objetivo conciliatório, essas e outras instâncias apontam para concepções liberais.

A 4.024/61 dividia o ensino em Pré-primário (até os seis anos), Primário (com duração de 4 anos e para alunos a partir de sete anos ou mais) e Secundário (dividido entre Ginásial com 4 anos e Colegial com no mínimo 3, abrangendo todos os cursos técnicos da

⁵⁸ Grifo nosso.

estrutura antiga). Tinha um currículo diversificado em três partes: uma de âmbito nacional, outra de livre escolha dos Conselhos Estaduais de Educação e uma outra parte de escolha local, da própria escola. Com isso, a Lei inicia a descentralização do ensino. Para isso, cria o Conselho Federal de Educação “constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre as pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. No parágrafo 1º do artigo 35 estabelece que ao “Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas do ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino”.⁵⁹

Ao passar a decisão do ensino de línguas não maternas para o Conselho Estadual de Educação, o latim, com raras exceções, foi retirado das escolas. O francês, quando não retirado, viu sua carga ser reduzida drasticamente. O inglês permaneceu sem grandes alterações. O espanhol aparecia como uma alternativa como escolha para a segunda língua estrangeira, ainda que uma alternativa quase que totalmente ignorada.

Se a Reforma Capanema aumentou o espaço escolar para as línguas estrangeiras ao mesmo tempo em que diminuía seu espaço simbólico, a LDBEN de 1961 materializou e deu visibilidade a essa diminuição do espaço simbólico através da redução da carga horária e da atribuição clara de um papel de disciplina secundária às línguas estrangeiras. Somente o inglês sintomaticamente mantinha seu lugar na escola porque se estabelecia e se fortalecia novamente, resgatando a forte infusão dos anos 40, depois de ter passado pela breve rejeição pós-Vargas na metade da década de 50.

Assim, no que diz respeito ao movimento das línguas estrangeiras no período em questão como elementos do imaginário nacional, podemos afirmar que houve três momentos: uma infusão pós-40, um rápido porém intenso refreio pós-54 e um novo e gradual recrudescimento após a posse de Café Filho, recrudescimento esse que só

⁵⁹ Eram as seguintes as cinco *disciplinas obrigatórias* fixadas pelo Conselho Federal para todo o País: Português (7 séries), História (6 séries), Geografia (5 séries), Matemática (6 séries) e Ciências (2 séries sob a forma de Iniciação à Ciência e 4 como Ciências Físicas e Biológicas). As duas *disciplinas complementares* para o sistema federal de ensino deveriam ser escolhidas dentre as seguintes: a) no ciclo ginasial – Organização Social e Política Brasileira, **1ª Língua Estrangeira Moderna, 2ª Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica**, Desenho; b) no ciclo colegial – Física, Química, Biologia, Filosofia, **Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica**, Desenho. Finalmente, como *disciplinas optativas* (uma ou duas), os estabelecimentos escolheriam as que nos seus planos não houvessem figurado entre as sete primeiras. (*apud* CHAGAS 1957, p. 124, grifos nossos).

aumentou desde então devido à globalização e a mundialização da língua inglesa como *lingua franca*, entre outros fatores.

A influência da língua inglesa nesse período, ainda que cortada pelo refreio acima citado, não deve ser entendida como mera imitação da carga simbólica recebida. A questão é que um povo só incorpora um determinado valor de outro se ele fizer sentido no conjunto geral de seu imaginário. Mesmo com a infusão da língua inglesa, a assimilação simbólica não se faz por imitação, diferentemente do que é acentuado por alguns críticos marxistas, mas por um processo de apropriação e ressignificação. A assimilação não ocorre em bloco. A assimilação envolve escolha e recriação para, aí, ser incorporada à memória da língua. Porque a resistência e antropofagia ocorrem ao mesmo tempo.

Treze anos depois da Guerra, o compositor Waldeck Artur de Macedo, o Gordurinha, juntamente com Almira Castilho, renunciavam o tropicalismo ao cantar antropofagicamente, em *Chiclete com Banana*, título que desliza parafrasticamente EUA e Brasil: “só boto bebop no meu samba quando o Tio Sam tocar num tamborim / quando ele entender que o samba não é rumba/ Quero ver o boogie-woogie de pandeiro e violão”. E em 1987, os americanos cantaram “Mamãe eu quero”, em *A era do rádio*, de Woody Allen. Quem infunde o Outro também é fendido e atravessado pela alteridade. Com sua política educacional desastrosa, o Regime Militar decretará a separação da Educação Pública como um *locus* de aprendizagem de línguas, abrindo o mercado para as escolas livres. É o que veremos a seguir.

3.7 A Língua Estrangeira no Regime Militar (1964-1985): a disjunção de sentido

3.7.1 A primeira fase da ditadura: Castello Branco e Costa e Silva

O Regime Militar durou 21 anos: de 31 de março de 1964 (a derrubada de Jango) até a eleição indireta de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral. Foram cinco os generais que se revezaram na presidência da República: Humberto de Alencar Castello Branco, Artur da Costa e Silva, Emilio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de

Figueiredo⁶⁰.

A ditadura foi exercida pela tecnoburocracia militar com apoio da burguesia nacional, as empresas multinacionais e economistas liberais pró-EUA, como Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos (apelidado pelos nacionalistas de Bob Fields, em um interessante jogo identitário). O ideário da construção de uma nação-potencial era o centro das ações, deixando a construção da democracia de lado. Tudo aquilo que não se adequasse aos interesses nacionais e internacionais tinha que ser controlado, o que levou a uma prática política ditatorial, com um alto grau de autoritarismo e violência.

Germano (1994) afirma sobre o período:

O autoritarismo traduz-se igualmente pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política [...]. O Estado Militar caracteriza-se pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda (p. 55)

O Poder Executivo foi de fato o único poder atuante. Entre 1964 e 1968, o país foi tomado por Atos Institucionais (os AIs), que ditaram as regras e legitimaram os interesses militares.

Alguns excertos dos AIs são exemplares para dar a dimensão do projeto militar.

No AI-1 (09/04/1964), o comando revolucionário concede poderes constituintes a si próprio, enfraquecendo o Legislativo e controlando o Judiciário:

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução.

A revolução se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação. A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destituiu o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. [...]. Ela edita

⁶⁰ Freda Indursky (1997) faz uma excelente análise do discurso presidencial durante o período militar.

normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. [...] Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo, que deliberadamente se dispunha a bolchevizar o País. Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País. Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes, constantes do presente Ato Institucional.

No AI-2 (27/10/1964), os poderes do Executivo são ampliados e sua competência para prorrogar o estado de sítio é determinada. Esse Ato institui o bipartidarismo (ARENA e MDB), acaba com as eleições diretas e limita os direitos políticos dos cidadãos através do “Estatuto dos Cassados”:

A revolução está viva e não retrocede. Tem promovido reformas e vai continuar a empreendê-las, insistindo patrioticamente em seus propósitos de recuperação econômica, financeira, política e moral do Brasil. Para isto precisa de tranqüilidade. Agitadores de vários matizes e elementos da situação eliminada teimam, entretanto, em se valer do fato de haver ela reduzido a curto tempo o seu período de indispensável restrição a certas garantias constitucionais, e já ameaçam e desafiam a própria ordem revolucionária, precisamente no momento em que esta, atenta aos problemas administrativos, procura colocar o povo na prática e na disciplina do exercício democrático. Democracia supõe liberdade, mas não exclui responsabilidade nem importa em licença para contrariar a própria vocação política da Nação. Não se pode desconstituir a revolução, implantada para restabelecer a paz, promover o bem-estar do povo e preservar a honra nacional.

E em seu Artigo 16:

Art. 16 - A suspensão de direitos políticos, com base neste Ato e no art. 10 e seu parágrafo único do Ato Institucional, de 9 de abril de 1964, além do disposto no art. 337 do Código Eleitoral e no art. 6º da Lei Orgânica dos Partidos Políticos, acarreta simultaneamente:

- I - a cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - a suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - a proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - a aplicação, quando necessária à preservação da ordem política e social, das seguintes medidas de segurança:

- a) liberdade vigiada;
- b) proibição de freqüentar determinados lugares;
- c) domicílio determinado.

O AI-3 (05/02/1966) estabelece as diretrizes para as eleições para presidente (eleito indiretamente), governadores (eleitos indiretamente pela Assembléia Legislativa) e prefeitos (não eleitos, mas escolhidos como cargos de confiança), objetivando coibir a eleição de opositores do regime.

Pelo AI-4 (07/12/1966), o Governo reconvoca o Congresso Nacional, fechado em 20 de outubro, estabelecendo normas extremamente restritivas em relação à votação do projeto de constituição elaborado pelo Executivo. O Congresso apenas legitima o que já fora determinado pelo Executivo, sendo a Constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967.

Em 13 de dezembro de 1968, entra em vigor o AI-5. Esse Ato garante plenos poderes ao presidente da República, que passa a poder legislar sobre todas as matérias e impedir o funcionamento do Judiciário. O Estado atingiu o auge de autonomia, permitindo prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos. Os já poucos espaços de liberdade no texto constitucional foram eliminados. O AI-5 instituiu a censura à imprensa através da legislação que impunha. Alguns artigos:

[...]

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sitio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

[..]

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

[...]

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

[...]

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado,

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

[...]

Art. 6º - Ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, movibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo.

§ 1º - O Presidente da República poderá mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas neste artigo, assim como empregado de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares, assegurados, quando for o caso, os vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo de serviço.

[...]

Art. 7º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

Art. 8º - O Presidente da República poderá, após investigação, decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido, ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública, inclusive de autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista, sem prejuízo das sanções penais cabíveis.

[...]

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Como complemento, através do Decreto-lei 477 de fevereiro de 1969, o Governo passou a controlar as universidades e instituições educativas:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprêgo, ou, se fôr estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º dêste Decreto-lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dado patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução dêste Decreto-lei.

Às medidas repressivas impetradas por Atos Institucionais e Decretos-leis em nome da “revolução” juntaram-se medidas econômicas. O governo norte-americano (através da USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – e do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento) socorreu imediatamente os militares liberando recursos que haviam bloqueado durante a presidência de João Goulart. Em 1965, o FMI e o Banco Mundial começaram a liberar esses recursos, que chegavam junto com novos investimentos. Em contrapartida, o Governo brasileiro revogou a Lei de Controle de Remessa de Lucros e restringiu o crédito interno, favorecendo as empresas multinacionais e levando à falência muitas das nacionais.

No campo diplomático, Castello Branco abandonou o terceiro-mundismo de uma política externa independente e alinhou-se diretamente aos Estados Unidos. Esse alinhamento deve-se em grande parte ao discurso da Guerra Fria e do conseqüente “perigo comunista”. Em troca da subordinação a Washington, o Brasil esperava receber apoio financeiro. O chanceler Juracy Magalhães chegou a afirmar, textualizando o lugar discursivo que ora se estabelecia em relação aos EUA, que “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. Em maio de 1964, num gesto marcado de simbolismo, o Brasil rompe com Cuba, sinalizando para uma eliminação de qualquer traço “esquerdista”.

Com a indicação de Costa e Silva para a presidência, houve um realinhamento da política militar para um vertente que agradava mais a linha-dura nacionalista. O Estado criou empresas estatais que não interessavam nem ao capital financeiro nem ao privado nacional. Curiosamente, o Governo Militar, que tinha como um dos objetivos a reversão do estatismo inerente ao populismo que combatia, acabou lançando mão dos mesmos métodos.

Vizentini (2003) afirma que no governo de Costa e Silva:

[...] o Brasil buscava [...] retomar a cooperação tecnológico-nuclear com vários países, bem como aprofundar as relações comerciais com vários países, bem como aprofundar as relações comerciais com os países socialistas. Tal orientação diplomática agravou a relação com os Estados Unidos, que passaram a criticar Costa e Silva e a estabelecer novas alianças e estratégias para recolocar o Brasil no caminho de 1964. Em que medida a política externa do presidente Costa e Silva contribuiu para a derrocada de seu governo é uma questão ainda em aberto [...] (p. 45)

Em 1969, Costa e Silva sofre um derrame e é afastado. Seu vice, Pedro Aleixo, foi impedido de assumir, entre outras coisas por ter se manifestado contra a instituição do AI-5. A junta militar composta por elementos da linha-dura fica no poder por dois meses. Nesse período, extinguiu o mandato do vice, baixou uma nova Lei de Segurança Nacional ainda mais rigorosa e promoveu um expurgo nas Forças Armadas, afastando “elementos que ameaçavam a unidade da instituição”. A Junta indicou o general Emilio Garrastazu Médici (chefe do SNI – Serviço Nacional de Informação) como presidente. Em outubro de 1969, a Junta Militar apresenta a Emenda No. 1, que substitui a Constituição de 1967 e passa a ser a nova Constituição. Era o início dos “anos de chumbo” na política e do “milagre econômico” na economia.

3.7.1.1 A educação entre 1964 e 1969: o período de (des)ajustes

Após o Golpe, alguns artigos da LDBEN 4.024/61 são regulamentados. Nessa regulamentação aparecem enfatizados os papéis da Educação Física, da Educação Moral e Cívica (EMC) e da disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB), além de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), no nível superior. “A idéia da ênfase na educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado pelas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política” (ZOTTI 2004). A intenção era o enquadramento do indivíduo numa sociedade pretensamente harmônica, baseada na tríade Deus-Pátria-Família. Nesse período, a ênfase no patriotismo através do aparelho escolar funcionou como item da política de infusão do discurso militar. O Decreto-lei 869 de 12 de setembro

de 1969, que instituiu a obrigatoriedade da EMC, definia assim seus objetivos:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development. Esses acordos ficaram conhecidos como “os acordos MEC-USAID”. A educação no Brasil ficou comprometida às determinações de técnicos norte-americanos, que acreditavam na necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, o que resultaria na Lei 5.692 de 1971, já no governo Médici, a ser abordada mais adiante. Mas os acordos MEC-USAID afetariam o ensino superior com profundas alterações implementadas pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A Lei 5.540/68 criou a departamentalização e o sistema de créditos. Foi adotado o vestibular unificado e classificatório, eliminando com isso o “problema dos excedentes” através da usurpação do direito de matrícula dos aprovados.

Guiraldelli Jr (2003) comenta a lei:

Aparentemente simples, tais medidas provocaram, ao longo dos anos, uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino – o que vem ocorrendo até hoje, quando quadros formados por faculdades fracas, ou mesmo quadros fracos formados por faculdades públicas, começam agora a adquirir idade para administrar setores importantes do terceiro grau, até mesmo as coordenações de pós-graduação (p. 134).

A departamentalização veio quebrar a possível união entre ensino e pesquisa. O modelo da universidade-empresa, explicitados nos acordos MEC-USAID, criou um aumento fantástico da burocracia que acabou por sugar os recursos do ensino para sua manutenção. Novamente Guiraldelli Jr (*op. cit*):

Os princípios de taylorização, presentes nas teorias de administração de empresas aninhadas nas cabeças dos teóricos da AID e de brasileiros responsáveis pela reforma universitária, sustentaram a introdução da sistemática do *parcelamento do trabalho* na universidade. A “racionalidade, eficiência e produtividade”, desejadas em qualquer empresa – em função do que se introduziu no parcelamento do trabalho em consonância com o taylorismo ou variantes – foram exigidas da universidade desconsiderando-se as especificidades da educação e das atividades de ensino e pesquisa em geral. A consequência disso foi a inevitável fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a “turma” (p. 136).

O desmantelamento político da universidade realizado através da implantação de uma filosofia voltada à eficácia, em consonância com o mercado, e a implementação de uma política de infusão do discurso cívico foram os dois marcos significativos da primeira fase do Regime Militar. Essa configuração apontaria para a segunda fase, o governo Médici, na qual se vê o surgimento da LDBN 5.692/71, que estabeleceu o ensino profissionalizante para atender o mercado, dando um sério golpe na formação humanística e, por consequência, no ensino de línguas. Por escolha metodológica abordaremos a relação do contexto histórico com as línguas estrangeiras após abordarmos os três períodos da ditadura militar.

3.7.2 A segunda fase da ditadura: o governo Médici

Com o afastamento de Costa e Silva e o impedimento do vice Pedro Aleixo, a Junta militar entregou a presidência a Emilio Garrastazu Médici.

Entre 1970 e 1973, sob o comando de Delfim Neto, a economia brasileira cresceu em torno de 10% ao ano. Esse fenômeno foi popularizado pelo regime como *milagre brasileiro*. Os governos anteriores, principalmente o de Costa e Silva, haviam criado uma estrutura e preparado o terreno para tal crescimento. Consolidava-se o famoso *tripé econômico*: as empresas estatais cuidavam da infra-estrutura (aço, máquinas), as transnacionais produziam bens de consumo duráveis (automóveis e eletrodomésticos) e o capital privado nacional produzia insumos (autopeças etc.) e bens de consumo popular. O crescimento era grande e havia lugar para todos dentro do setor empresarial.

Vizentini (2003) explica:

Apesar do arrocho salarial (Delfim Neto dizia que “era preciso primeiro fazer o bolo crescer, para só depois dividi-lo”), criou-se uma nova classe média de técnicos e profissionais liberais ligada ao “milagre” e fortemente consumidora. Assim, os bens de consumo popular cresceram abaixo da média, enquanto automóveis e eletrodomésticos sofisticados chegavam a crescer o dobro. Além da forte concentração de renda, também ocorreu grande concentração econômica, principalmente no setor financeiro. A poupança espontânea da classe média e a compulsória dos trabalhadores [...] carrearam recursos para investimentos, enquanto as aplicações na bolsa de valores passaram a ser comuns para os “novos ricos”. Assim, enquanto ocorriam a pauperização e a redução do nível salarial de parte da população, crescia o mercado interno de forma estratificada (p. 47).

É interessante observar que ao lado da aparente convergência com Washington, o Brasil manteve seus ataques às estruturas do comércio e das finanças internacionais. Além disso, avançou o projeto de qualificação tecnológica e de construção de uma indústria bélica nacional. A pergunta que fica com esse contexto apresentado é a seguinte: como foi possível ao país manter boas relações com os Estados Unidos com um projeto nacionalista-industrializante de grande potência, algo impossível para outros governos, como o de Vargas?

Uma das respostas é o lugar estratégico do Brasil como aliado para estabilizar a

América do Sul, fornecendo apoio aos golpes de Estado no Chile, na Bolívia e no Uruguai. Além disso, o combate interno ao comunismo gerava certa solidariedade do governo americano, no momento em que a esquerda estava no poder no Chile e no Peru.

No campo econômico, o Brasil desenvolveu uma verdadeira diplomacia do interesse nacional, nos termos de Vizentini (*op.cit*). O posicionamento político, aliado ao geográfico, possibilitava a aproximação com os países árabes sem muitas pressões por parte da Casa Branca. Essa aproximação foi buscada devido ao aumento gradativo do petróleo desde 1971, que viria a ter como consequência a crise mundial um pouco depois, problema a ser enfrentado por Ernesto Geisel.

Mas o *milagre econômico* não durou muito. A baixa qualidade da mão-de-obra e um mercado centrado no consumo dos setores mais ricos, somados aos limites de *know-how* tecnológico e às vicissitudes do mercado mundial ajudaram a compor um quadro de dificuldades para a economia brasileira.

3.7.2.1 A educação de 1969 a 1974: a desestruturação da escola pública

A nova LDBEN (Lei 5.692/71) foi implementada em um momento de grande repressão do regime militar e de grande crescimento econômico. A discussão que a LDBEN anterior teve em excesso até ser editada faltou a essa que então se instalava. Se a Lei 4.024/61 refletiu os princípios liberais da democracia relativa dos anos 50, a nova LDBEN continha os princípios da ditadura, incorporando a racionalização do trabalho escolar e a adoção do ensino profissionalizante universal no 2º grau, visando a “qualificação para o trabalho”:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade escola de quatro para oito anos e deixou por conta do Conselho Federal de Educação a fixação das matérias do “núcleo comum do 1º grau” (1º e 2º graus passam a ter disciplinas de “núcleo comum”, obrigatórias, e “uma parte

diversificada”):

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O 2º grau tornou-se completamente profissionalizante, com as mais diversas habilitações. O efeito sobre a escola pública foi desastroso. Guiraldelli Jr (2003) afirma que:

as escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações [profissionalizantes] e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao Ensino Superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (p. 144).

Nesse período passou-se a sentir as conseqüências da Lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior. Após a vigência da Lei, houve a proliferação de faculdades particulares, muitas de qualidade duvidosa. Os alunos mais pobres passaram a pagar pelo ensino superior privado porque os alunos das escolas particulares conteudistas garantiam as vagas nas universidades públicas.

O efeito das reformas propostas pela Lei 5.692/71 sobre o ensino médio foi o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política da ditadura militar. Dentre vários fatores que contribuíram para o fracasso do ensino profissionalizante do 2º. grau estão a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção por parte do governo de uma rede de escolas e a resistência dos empresários em admitir os profissionais oriundos do 2º grau.

A Lei também desativou a Escola Normal, responsável pela formação de professores de 1ª a 4ª séries, criou-se a Habilitação Magistério. Na prática, essa modalidade passou a ser destinada aos alunos que não conseguiam ingressar nas outras habilitações que poderiam encaminhar para uma faculdade. Um duro golpe que viria a ser sentido anos mais tarde com a queda visível da qualidade de ensino.

Do ponto de vista da filosofia do sistema, as reformas iniciadas com a Lei 5.540/68 e reafirmadas com a Lei 5.692/71 isolaram a educação dos contextos social e político através de um desvio tecnocrático. Racionalidade, eficácia e produtividade são representações dos objetivos atribuídos às reformas que buscava a despotencialização das iniciativas dos movimentos sociais mediante a repressão.

3.7.3 A terceira fase da ditadura: Geisel e Figueiredo

Para a sucessão de Médici, foi indicado o General Ernesto Geisel, que derrotou no Congresso o “anticandidato” Ulisses Guimarães. Geisel assumiu em 15 de março de 1974. O novo governo representou a volta dos castelistas ao poder, sobretudo porque o ideólogo e estrategista do grupo, Golbery do Couto e Silva, passou a ocupar a chefia da Casa Civil. O principal projeto explícito de Geisel era o encaminhamento do processo de abertura política (cf. VIZENTINI 2003, p. 49).

A opção pela abertura política tinha uma dupla origem: uma estratégica e outra conjuntural. No plano estratégico, segundo as concepções de Golbery, a história política brasileira caracterizava-se por uma alternância de ciclo de centralização e descentralização. Como acreditava que o regime ditatorial centralizante estava no limite, acreditava ser prudente antecipar-se aos fatos e encaminhar uma transição controlada rumo a um regime democrático. Era preciso encerrar o ciclo militar antes que seu desgaste comprometesse as Forças Armadas como instituição. No plano conjuntural, as profundas dificuldades econômicas em que o país estava mergulhado com a crise do petróleo e a *débâcle* do *milagre econômico*, que anulava um dos instrumentos legitimadores do regime, o sucesso econômico. (cf. GASPARI 2003, *passim*). “Passava-se de um governo no qual o debate político era proibido, enfatizando-se apenas as realizações econômicas, para um outro em que a temática econômica quase desaparecia, iniciando-se a discussão política” (VIZENTINI *op.cit*, p.50).

A crise do petróleo atingiu o país em cheio. O governo militar havia negligenciado o transporte ferroviário e hidroviário, em proveito do rodoviário. O governo buscou diversificar as fontes de energia, lançando um ambicioso programa de construção de

hidrelétricas e usinas nucleares, além de lançar o Proálcool. Manteve o crescimento entre 5 e 10% ao ano e criou empregos financiados pelos dólares internacionais que estavam com juros baixos. Devido à elevação brutal dos juros na década de 80, o Brasil ficou em situação desesperadora.

O Governo associou-se a países como a Alemanha (para desenvolver tecnologia nuclear), Japão (para a transferência de tecnologia) e China (para o desenvolvimento de tecnologia espacial). Adotou uma íntima cooperação com potências regionais como a Argélia, Líbia, Iraque e Arábia Saudita (para prospecção de petróleo por meio da Braspetro). Buscou aproximação com os países vizinhos, abandonando o discurso de grande potência. O apoio ao regime militar argentino implantado em 1976 ajudou a aproximação. Tais aproximações pragmáticas, que ignoravam barreiras ideológicas, despertaram ferrenha oposição dos Estados Unidos. Vizontini (*op.cit.* 53) chama a atenção para o fato de que desde a adoção dessa linha diplomática, a grande imprensa internacional passou a atacar o governo com veemência, denunciando sistematicamente a violação dos direitos humanos no país. Diz ainda o autor que sintomaticamente essas denúncias eram feitas em escala muito menor no governo Médici, muito mais repressivo e sem intenção alguma de fomentar a abertura política.

O processo de abertura gerou internamente um conflito tão grande quanto o que a diplomacia gerara externamente. A abertura avançou com a revogação dos atos de exceção, como o AI-5 em 1978. Alguns atos liberais eram claramente castigos contra adversários políticos. Quando a Igreja Católica passou a criticar duramente o autoritarismo, a repressão e a injustiça social, o Governo aprovou uma emenda constitucional, regulamentada pela Lei 6.515/77, introduzindo o divórcio em 1977. Em seu artigo 24, a Lei diz que “o divórcio põe termo ao casamento e aos efeitos civis do matrimônio religioso”. Fora do parlamento, os setores da direita contrários à abertura patrocinavam atentados a bomba contra instituições vinculadas ao campo oposicionista, enquanto os órgãos de repressão, que tinham autonomia relativa e não desejavam a abertura, promoviam o seqüestro, o espancamento e o assassinato de padres, juristas, jornalistas e outros militantes antigovernistas. Geisel agiu de maneira firme contra os bolsões repressivos autônomos: exonerou vários militares, entre eles o Ministro do Exército, Sylvio Frota.

A irreversibilidade do processo de abertura e as crescentes dificuldades econômicas

fizeram as manifestações crescerem substancialmente no último ano do governo Geisel. O presidente, mesmo assim, conseguiu emplacar um sucessor comprometido com a continuidade do processo de abertura, o General João Baptista Figueiredo, que venceu o General Euler Bentes Monteiro, lançado pelo Frente Nacional de Redemocratização, organizada pelo MDB. Figueiredo ficou por seis anos na presidência.

João Baptista Figueiredo assumiu em 15 de março de 1979. O governo de Figueiredo foi marcado por um quadro internacional e doméstico cada vez mais adverso. A reestruturação do capitalismo mundial tirava o espaço do desenvolvimento nacionalista independente. Além disso, o governo teve de enfrentar a crescente mobilização social pela redemocratização, a reação da direita à distensão e o agravamento da crise econômica.

Em 1981, o presidente americano Ronald Reagan promoveu uma violenta elevação da taxa de juros, aumentando a dívida externa dos países do Sul. Com isso, constituía um instrumento de pressão contra a política econômica desses países, entre os quais o Brasil. A política americana de enfraquecer a URSS e o enfraquecimento da ONU como instrumento de apoio para os países periféricos eliminavam as relações multilaterais. Isso, juntamente com o surgimento do neoliberalismo, tornava mais difíceis os projetos nacional-desenvolvimentistas no Sul. A América Latina foi duramente atingida por esse quadro, amplificado pela crise da dívida e pela Guerra das Malvinas, em 1982. O quadro cada vez mais se tornava negativo para a autonomia dos países do Terceiro Mundo.

Diz Vizentini (*op. cit.*), avaliando o período em questão:

O Brasil observava com extrema inquietação a crescente pressão americana pela redemocratização do Cone Sul, interpretando o fenômeno como uma estratégia de desarticulação das potências médias e de busca de legitimação do pagamento da dívida externa destas. Regimes autoritários em dificuldades recorriam a estratégias populistas ou aventuras internacionais. Além disso, a manutenção de ditaduras impopulares criava espaço para revoluções, como ocorreu na Nicarágua e no Irã (p. 65).

A queda das exportações e o aumento do pagamento da dívida externa levaram o Brasil a uma recessão severa em 1982-1983. O aumento da inflação fez com que o país declarasse uma moratória. O ministro Delfim Neto conduziu difíceis negociações com o FMI, que exigia a aplicação de um programa mais recessivo ainda para sanear as finanças e liberar novos empréstimos.

A dívida externa cresceu atingindo 100 bilhões de dólares. Os movimentos grevistas, tendo como seu epicentro o ABC paulista, se generalizaram e espalharam-se pelo país. No meio a esse clima, em agosto de 1979, foi assinada a Lei de Anistia, abrindo caminho para o pluripartidarismo, como forma de pulverizar a oposição que se agrupava sob um só lado homogêneo. O ativismo político da Igreja Católica ganhou força como forma de reação à expansão dos evangélicos. Em 1980, o ativismo da *teologia da libertação* motivou a vinda ao Brasil do papa João Paulo II, que recomendou ao clero católico o não envolvimento em política.

Vizentini (*op.cit.*) complementa:

Enquanto as oposições cresciam e as greves se tornavam comuns, aumentavam as manifestações estudantis. [...] Além disso, ocorreu uma série de atentados a bomba, alguns com vítimas fatais. A partir daí, a abertura transcorreu cada vez mais em clima de chantagem, com ameaças de retrocesso por parte da linha-dura [...]. Apesar disso, avançou no final do governo a campanha *Diretas Já*, propondo eleições diretas para presidente em 1984, que ganhou as ruas. Tancredo Neves [...] apresentou como plataforma a implantação de uma *Nova República*⁶¹, com um projeto reformista que consolidasse a democracia e corrigisse certas distorções econômicas [...]. Sua vitória no Colégio Eleitoral contou com o apoio dos dissidentes do PDS (partido governista), que criaram o PFL (Partido da Frente Liberal). A sucessão de Figueiredo, formalmente encerrando o ciclo militar e constituindo a última eleição presidencial indireta, apresentou vários sinais de tramas de bastidores e farsa [...]. Aliás, essa forma de conduzir o processo político em conjunturas de crise viria a se transformar em fenômeno recorrente da política brasileira, como no caso da própria doença súbita e lenta agonia do presidente eleito (p. 67).

3.7.3.1 A educação de 1974 a 1984: a continuação da destruturação da escola pública

A Lei 5.692/71 viveu quase que integralmente por onze anos, profissionalizando um ensino público cada vez mais depauperado. Com o fim do *milagre econômico* e com as sucessivas crises internas e externas, o país viu-se numa situação em que formar técnicos passava a ser uma função vazia para a escola de 2º. Grau. O ensino profissionalizante tornou-se um verdadeiro fracasso.

Para o trabalhador, o sistema profissionalizante foi nocivo, pois lhe tirou a

⁶¹ Chamamos novamente atenção para o uso do adjetivo *novo* para marcar uma forma de esquecimento do *velho*.

possibilidade do estudo de conteúdo relevante para o exercício pleno da cidadania e para a inserção na vida política do país. Ante todas essas dificuldades, surge em 1982 a Lei 7.044 que revogou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Ela substituiu o objetivo exposto na 5.692/71 de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **preparação para o trabalho**⁶² e para o exercício consciente da cidadania.

Conforme analisa Germano (1994), “a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa para o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas” (p. 190). A alteração da “qualificação” para a “preparação” para o trabalho desobrigou a habilitação profissional no 2º grau. Em cima desse deslocamento da obrigatoriedade para a possibilidade toda a Lei foi alterada. Essas mudanças, segundo alguns autores, não alteram as idéias pragmatistas predominantes na 5.692/71. Segundo Rangel (1988), isso pôde ser verificado nos seguintes aspectos:

- a) em todas as propostas de auto-realização e individualidade;
- b) na concepção do homem como ser social e ativo em relação ao seu meio;
- c) na obrigatoriedade e na orientação quanto ao processo de preparação para o trabalho, resguardando as relações entre escola e trabalho, mantendo, pelo menos formalmente, o sentido prático, utilitário de educação, mesmo quando não enseje profissionalização;

O governo do general Figueiredo, ao tentar enterrar de vez a profissionalização, praticamente descaracterizou de vez o já conturbado 2º grau. Por algum tempo, a política educacional da Nova República dá continuidade ao desastre da política educacional dos militares, apesar do discurso democrático.

⁶² Grifo nosso.

3.7.4 As línguas estrangeiras e a Ditadura Militar: o esvaziamento do ensino público, a explosão das escolas privadas e a disjunção de sentidos do inglês

Como afirmamos acima, decidimos abordar a questão da língua estrangeira depois de ter apresentado o quadro histórico que levou ao Regime Militar e à sua saída do poder por uma questão metodológica.

Ao implantar o ensino profissionalizante com a Lei 5.692/71, o Governo reduz de 12 para 11 anos o ensino obrigatório. Essa redução aliada à drástica redução nas horas de ensino de língua estrangeira foi um duro golpe no estudo escolar das línguas modernas. O golpe final veio com um parecer do Conselho Federal de Educação afirmando que a língua estrangeira seria dada “por acréscimo” (LEFFA 1999).

Alguns avanços foram comprometidos pela própria Lei. A permissão legal para se organizar classes que reunissem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino de línguas estrangeiras, que poderia ser um grande avanço metodológico, acabou se esvaziando porque muitas escolas tiraram as línguas estrangeiras do 1º grau e no 2º grau e não ofereciam mais que uma hora por semana, oferta essa restrita às vezes a apenas um ano escolar. Muitos alunos terminaram o 2º grau sem jamais sequer ter visto uma língua estrangeira em ambiente institucional escolar.

Esse esvaziamento perdurou por tempo suficiente para que à escola pública fosse atribuída a incapacidade de ensinar línguas estrangeiras. A inserção do país numa economia cada vez mais internacionalizada, no entanto, exigia o estudo dessas línguas, mais especificamente da língua inglesa. Ainda que não assumido legalmente, o abandono inegável do poder público em relação às línguas estrangeiras abriu um espaço para ser ocupado pela iniciativa privada⁶³. É nesse exato momento – início dos anos 70 – que o país

⁶³ Esse preenchimento de espaço pelo mercado é visível em diversas áreas. Quando o governo estabeleceu o ensino profissionalizante, não foi incluída entre as habilitações do 2º grau a de programador de computadores, exigida de fato por um mercado que se automatizava. Os cursinhos particulares de informática surgiram para preencher essa lacuna. De modo mais amplo, podemos afirmar, *mutatis mutandi*, que os pré-vestibulares são uma forma de enunciar a ineficácia do ensino pré-universitário. Muitos cursos, nas mais diversas áreas, surgem em cima das lacunas qualitativas deixadas por quem tem o dever de formar qualitativamente. Vide os preparatórios para OAB na área de Direito e outros.

vê o surgimento e a expansão de escolas livres de língua⁶⁴ e com elas a constituição de uma memória social que dissociou língua estrangeira e escola pública, ou melhor, estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública.

Paralelamente ao que chamamos de esvaziamento do inglês institucional, a produção teórica brasileira na área de lingüística aplicada começava a se estabelecer. Em 1970 é criado o Programa de Lingüística Aplicada da PUC-SP, que viria se tornar LAEL (Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Na mesma época é criada a Associação de Professores Universitários de Língua Inglesa (ABRAPUI)⁶⁵. Os estudos teóricos mimetizavam as teorias em voga no exterior e concentravam-se em contrastes de aspectos sistêmicos entre o português e o inglês, dentro de uma epistemologia estruturalista descritiva.

Segundo Kleiman (1992), na metade da década de 70, os trabalhos acadêmicos começam a incorporar, além das tradicionais análises contrastivas, estudos sobre interlínguas, análise de erros e aquisição de segunda língua através de estudos longitudinais e estudos experimentais sobre leitura em língua estrangeira.

Em 1975, a UNB já apresenta seu mestrado em lingüística. No final dos anos 70, o Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes da UFSC começa a aparecer com um centro de produção teórica.

Em 1978, a mesma UFSC coordena um seminário sobre o ensino nocional-funcional, lançando as bases do ensino comunicativo no Brasil. Um dos principais autores e atores nesse processo é o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP), que havia chegado ao país depois de defender sua dissertação sobre a abordagem comunicativa no Reino Unido.

Em 1980, sob a coordenação de Maria Antonieta Alba Celani, a PUC-SP lança o Projeto de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. O projeto implementado com sucesso acabou por ser responsável pela ênfase na leitura como habilidade a ser trabalhada prioritariamente nas escolas de 5ª a 8ª série e de ensino médio, escola essa que já não

⁶⁴ Alguns institutos de idiomas surgiram bem antes da década de 1970, como o Yázigi (1950) e o Fisk (1958), mas expandiram suas redes durante o Regime Militar. Outros surgiram já dentro da lacuna deixada no ensino público pela política do regime ditatorial, no fim dos anos 60 e início dos 70.

⁶⁵ Sobre a ABRAPUI ver Carlos Daghljan in STEVENS, Cristina; CUNHA, Jandyra (2003)

apresentava condições de oferecer outra coisa a não ser a segmentação pragmática das habilidades para que nem tudo fosse perdido.

Todo esse movimento teórico brasileiro que se estabeleceu através de um estruturalismo behaviorista até o final da década de 70, num primeiro momento, e numa bifurcação entre a instrumentalização da língua e a abordagem comunicativa, num segundo, a partir da década de 80, não ecoou na escolarização de forma contundente. O ensino de línguas experimentava novos caminhos nas universidades, mas mantinha as velhas e abandonadas trilhas nas escolas de 1º e 2º graus, num claro sintoma de dissociação entre as elaborações teóricas acadêmicas e as políticas de línguas estrangeiras.

Somente no final da década de 80 (com a criação do Projeto PIMEI⁶⁶) e início da de 90 é que os estudos acadêmicos começam a se transformar em política lingüística, como se poderá constatar quando abordarmos a LDBEN 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, os mais recentes documentos de política lingüística oficial, que trazem para as políticas públicas preceitos teóricos desenvolvidos na academia, ainda que de forma confusa quanto ao sentido de língua estrangeira.

Até antes da Ditadura Militar, a política educacional de línguas estrangeiras refletia quase que mimeticamente as vicissitudes simbólicas das línguas estrangeiras na memória discursiva do povo brasileiro. A partir da instauração desse regime governamental e de suas políticas de esvaziamento das línguas estrangeiras, através de um foco profissionalizante que minava a formação geral através de uma filosofia tecnicista, estabeleceu-se o surgimento de uma deriva de sentido. Não mais havia somente a língua estrangeira (leia-se língua inglesa), língua falada pelo capitalismo, com toda sua carga simbólica que incentivava o seu estudo ou sua rejeição inconsciente. Havia a partir de então a língua inglesa da escola pública. Por língua inglesa da escola pública compreendemos o efeito de sentido do entrecruzamento da língua estrangeira com o ambiente escolar público.

Nessa bifurcação de sentido, temos desde então, de um lado, a língua inglesa do mercado lingüístico: cada vez mais forte e desejada pelo seu lastro simbólico capitalista e cultural de massa, de uma sociedade economicamente bem-sucedida. Essa é uma língua

⁶⁶ O Projeto para Melhoria do Ensino de Inglês (PIMEI) estabeleceu-se em núcleos que ofereciam cursos modulares de atualização e capacitação de profissionais em serviço. A coordenação geral do Projeto era de Vilma Sampaio (UFRN). Além da UFRN e da PUC-SP (onde eram elaboradas as apostilas teóricas), havia núcleos na UFRGS, na UNB e na UFAM.

inglesa cada vez mais buscada, estudada e aprendida nos cursos livres de idioma, que proliferam em franquias nacionais e internacionais, produto e elemento fundamental no processo de liberalização econômica mundial. De outro, surge a língua inglesa da escola pública, reduzida cada vez mais ao vazio de uma sedimentação de ineficácia, de tempo perdido, com sua carga horária cada vez mais reduzida, com professores que nem formados na área na maioria das vezes são. Essa língua estrangeira oficial não encontra credibilidade porque a própria escola perdeu credibilidade como um todo.

Essa dupla significação pode ser percebida em enunciações do tipo “ninguém aprende inglês na Escola Pública” ou “Como ensinar inglês se nem mesmo português esses alunos sabem?” ou suas paráfrases. Aqui se fala de um inglês da escola pública. Mas pesquisas têm mostrado que aprender inglês é sonho de uma multidão de brasileiros (e é de um outro inglês que falamos agora). Paiva (1991) nos traz alguns exemplos:

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês (Jornal da Casa, 02/08/1986)

Ventura (*apud* PAIVA 2003) diz que há quem acredite, como o lanterneiro carioca Mário de Aquino, que, sabendo inglês, pode-se “lidar com pessoas de cultura e ficar mais inteirado dos conhecimentos da vida”. A autora continua: “a língua inglesa circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação no mercado”. Diz ainda a própria autora do texto, pega no vazamento da linguagem, falando do inglês bom (do mercado) e descartando o inglês ruim (da escola pública): “[outras pessoas] vêem nessa língua [o inglês] formas de ascender socialmente e melhorar de vida. Mas muitas pessoas não têm condições de pagar por sua aprendizagem, sendo grande a demanda por bolsa de estudo” (PAIVA *op.cit.*, p. 19). Certamente é do inglês bom que a autora fala.

Essa disjunção de sentidos sobre a língua estrangeira em geral e a língua inglesa mais especificamente tem um desdobramento pedagógico importante. Parece ser de pouca valia variar métodos e abordagens que não saiam da circularidade do sentido do inglês da escola pública. Algumas escolas particulares, mais sensíveis ao mercado (se não perdem clientes), resolveram o problema terceirizando o ensino de línguas, isto é, deslocando no aluno a mobilização do sentido de inglês que funciona através da presença das escolas de

línguas dentro de seu espaço escolar. Mantém-se o espaço físico, mas desloca-se o simbólico.

O mesmo professor que dá aulas de inglês na escola pública e em curso de línguas tende a trabalhar com dois ingleses distintos. A racionalização do que é inconsciente é inevitável: na escola pública, “os alunos não querem aprender”; “a escola não tem material de apoio”, “a carga horária é pequena”. Pergunta-se: por que não querem aprender? Porque é uma língua esvaziada, virtual. Sabe-se que se aprende uma língua sem a necessidade de recursos mirabolantes, que certamente facilitam, mas não são indispensáveis, desde que haja identificação simbólica que motive o aprendizado. A carga horária de duas horas-aula semanais é muito próxima das três normalmente trabalhadas em escolas privadas de línguas. Enfim, a questão antes de ser metodológica é certamente discursiva. Na seção seguinte, abordaremos o Brasil pós-militar em suas diversas fases (Nova República, a era Collor e os anos FHC) e a implicação de suas políticas para a configuração simbólica das línguas estrangeiras.

3.8 A língua estrangeira no período pós-militar (1985-2002): continuísmo e neoliberalismo

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára, não pára
O Tempo Não Pára,
Cazuza e A. Brandão, 1988

O período da abertura democrática pós-militar tem sido marcado por cinco momentos políticos distintos: a mudança do regime com a posse de José Sarney após a morte de Tancredo Neves, a eleição de Fernando Collor de Melo e seu *impeachment*, o interregno de Itamar Franco na presidência, o duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso e eleição de Luís Inácio Lula da Silva. Analisaremos os quatros primeiros períodos⁶⁷ e observaremos que eles se configuram em três momentos diferentes: a continuação do projeto nacional da ditadura, a entrada sem freios na globalização e a

⁶⁷ Deixamos de fora a análise do período de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por ser este um momento incompleto. No entanto, no que diz respeito a educação, podemos dizer que as políticas governamentais têm apontado para uma continuidade da política de Fernando Henrique Cardoso.

implementação do neoliberalismo social-democrata.

3.8.1 A Nova República: continuidade do projeto militar, com democracia

Na véspera da posse do presidente eleito, a população brasileira foi surpreendida com a notícia da hospitalização urgente de Tancredo Neves para uma cirurgia de diverticulite. Tancredo jamais assumiria, vindo a falecer em 21 de abril de 1985. Em meio à comoção generalizada, assume a presidência o vice, José Sarney, que menos de um ano antes era líder parlamentar do regime que então terminava.

O novo presidente assumiu tendo como base de apoio o PMDB e o PFL. As dificuldades econômicas começaram a se agravar, levando a população a se desiludir com a Nova República muito rapidamente, tendo a popularidade do presidente despencado.

Em fim de fevereiro de 1986, o governo implantou de surpresa o Plano Cruzado: congelamento de preços e salários e controle cambial. A população foi estimulada a ajudar o governo e a impedir remarcações, assumindo o papel de “fiscal do Sarney”. O retorno eleitoral de tal medida foi sentido nas eleições seguintes, tendo o Governo recebido uma estrondosa votação para os governos estaduais e para o Congresso/Assembléia Constituinte. Dias depois era anunciado o fim do Plano Cruzado, com a inflação que havia sido controlada artificialmente por nove meses explodindo, forçando a redução do consumo.

A recessão e o descontentamento popular acabaram influenciando os políticos, já pensando nas eleições presidenciais. Em outubro de 1988 foi aprovada a nova Constituição, com alguns avanços sociais, embora fossem vagos e dependentes de uma complexa regulamentação.

Em 1989, com o quadro econômico deteriorado, a ameaça de hiperinflação e o acirramento da crise social, desencadeou-se a corrida eleitoral, tendo como pano de fundo a derrocada do socialismo no Leste Europeu, fato extremamente explorado pelos candidatos conservadores. Foram para o segundo turno das eleições Fernando Collor de Mello (do desconhecido e inexpressivo PRN), com uma campanha sustentada pela grande mídia, e Luiz Inácio Lula da Silva (do PT), que havia saído de um empate técnico com Leonel

Brizola (PDT), terceiro colocado no primeiro turno. O que atraía a confiança popular nesses dois candidatos era a coincidência real ou imaginária de estarem ambos fora do sistema, de não fazerem parte da estrutura política do país. Tanto o voto em Collor quanto em Lula representavam um gesto em direção a um desejo de mudança, um voto de protesto contra a Nova República.

Lula e o PT sustentaram-se na análise do modelo econômico, na exposição dos mecanismos de exploração e das desigualdades das trocas internacionais, apostando numa estética da pobreza, mostrando o que não devia ser ou existir. Collor ofereceu um passeio de *jet-ski*, num carrão importado e um telefone celular, paráfrase de modernidade. Teixeira da Silva (1990) avalia Collor como “um político típico do cesarismo clássico, dividindo o mundo em amigos/inimigos; com os amigos prevalece uma relação de domínio/afeição, com os inimigos a pura impiedade” (p. 402).

No segundo turno, a grande imprensa passou a atacar bruscamente a candidatura de Lula. Além disso, na semana das eleições ocorreu o insólito seqüestro do empresário Abílio Diniz, em cujo cativeiro a polícia encontrou material de campanha do PT. Collor foi eleito com o voto das classes A e D, prometendo governar para os “descamisados”, acima dos partidos e sem políticos. Seu governo abriu caminhos para o neoliberalismo desde a posse.

3.8.1.1 A educação na Constituição Brasileira de 1988

A Constituição de 1988 assim dispõe os artigos sobre Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2.º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3.º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2.º Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3.º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4.º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5.º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2.º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do país

A linha proposta pela Constituição, salvo a pluralidade de idéias, repete em nível constitucional o espírito da última LDBEN (5.692/61), alterada pela Lei 7.044/82. Como reflexo de uma política de transferência de responsabilidade, os recursos públicos passam a não ser exclusivos às escolas públicas, como define o art. 212.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, a Nova República nada faz para reverter a disjunção entre a língua estrangeira do mercado e a língua estrangeira escolar da rede pública. Ao contrário, o Governo continuou com sua ausência de política específica que só fez ampliar a distância entre ambas. O mercado continua a suprir o desejo de aprendizado de um idioma estrangeiro de forma cada vez mais forte, tendo havido no fim dos anos 80 e início dos noventa um aumento exponencial do número de escolas de línguas.

Como forma de fugir das novas obrigações trabalhistas impostas pela Constituição, surgem centenas de empresas fornecedoras de trabalho *terceirizado*, papel que as escolas de idioma desempenham no ensino de língua inglesa em grande parte da rede particular de ensino.

3.8.2 O período Collor: a abertura do país às importações e a inserção irresponsável no sistema neoliberal

Fernando Collor de Mello representava o novo perfil de líder político dos anos 90. Político que surgiu como representante do *novo*, ainda que um novo que se definia pela rejeição do velho, sem maiores explicitações.

Assim que assumiu o governo, Collor estabeleceu um plano antiinflacionário em que a poupança e outros investimentos foram confiscados. O plano reduziu a inflação ao custo de uma recessão sem precedentes, com inúmeras falências. O governo de Collor foi marcado por uma redução drástica de seu papel na economia, diminuindo o financiamento para o setor produtivo. Numa iniciativa injustificável para o interesse nacional, seu governo abriu unilateralmente o mercado interno, sem políticas compensatórias, inundando o mercado com importações desnecessárias. Correu-se o sério risco de, de repente, como afirma ironicamente Teixeira da Silva (1990, p. 403), o logotipo do *Chicago Bulls* suplantarem o do Flamengo nas camisetas esportivas. Empresas estatais lucrativas começaram a ser

privatizadas com preços escandalosamente abaixo do preço de mercado, pagas com as chamadas “moedas podres” e financiadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Essas medidas, continuadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (como no caso telefonia), justificavam-se pela necessidade de redução do déficit do Estado e da promoção do ingresso de capitais. No entanto, o ingresso não significou ampliação da atividade produtiva, mas simplesmente a aquisição do patrimônio nacional (VIZENTINI 2003, p. 80). O país estava à deriva, embalado por um raciocínio ultraliberal primário, que desequilibrou a balança comercial e acabou por descontentar até mesmo aqueles que o haviam conduzidos ao poder.

Esse é um período notadamente de liberalização da economia brasileira e de retomada das relações subordinadas ao FMI. O plano de Collor, no duplo sentido, visava conter a inflação e ganhar a credibilidade do mercado internacional. Como foi mal recebido pela comunidade financeira internacional, Collor eliminou de um só golpe várias taxas de comércio externo, visando melhorar sua imagem no exterior, sem salvaguardar os produtos brasileiros da concorrência externa.

Segundo Vizentini (*op.cit.*), no plano mais regional, “a cooperação Brasil-Argentina foi transformada pela equipe da ministra Zélia Cardoso de Mello numa integração que incluía Uruguai e Paraguai [...]. Dito de outra forma, o eixo Brasília-Buenos Aires dos anos 80, de viés autonomista e desenvolvimentista, ganhou colorações neoliberais” (p. 83).

Collor patrocinou a desmontagem de iniciativas ligadas à noção de “Brasil potência”. Foram abandonados o projeto nuclear e a indústria de informática. Aderiu-se incondicionalmente à globalização, vista como “inevitável” e até mesmo desejável.

Os maus resultados políticos custaram a Collor a perda de apoio dos políticos tradicionais, por ele desconsiderados, ficando o presidente isolado. Escândalos de corrupção foram denunciados, justamente contra o ex-“caçador de marajás”, o político antipolítico que havia sido eleito justamente para combater a corrupção. Esses escândalos envolveram o tesoureiro da campanha de Collor, Paulo César (PC) Farias, e o próprio presidente. Nessa época a Rede Globo lança o seriado “Anos Rebeldes”, exaltando a juventude revolucionária dos anos 60, inédito no discurso empresarial da emissora.

Segundo alguns autores (VIZENTINI 2003; TEIXEIRA DA SILVA 1990), a intenção da emissora dos Marinho seria criar o cenário para mobilização. Criador e criatura entravam em choque. Para evitar a cassação, Collor renunciou, afastando-se definitivamente da presidência e perdendo seus direitos políticos por oito anos.

3.8.3 Governo Itamar Franco: Interregno

Depois da renúncia de Fernando Collor, a presidência foi assumida pelo vice-presidente Itamar Franco. A trajetória política de Itamar, identificada com o nacionalismo, levou a um estancamento das privatizações. Conforme se declarava na época, o país buscava a integração no sistema internacional, de forma democrática, e com base num processo de reestruturação interna.

O governo Itamar teve como objetivo revalorizar a presença do Brasil no cenário internacional, severamente comprometida por Fernando Collor. Itamar propôs uma agenda de desenvolvimento ligada a uma agenda de paz. Desenvolveu parcerias com países vizinhos (MERCOSUL) e de língua portuguesa (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). No governo de Itamar, o MERCOSUL ganhou uma dimensão estratégica que até então não possuía. A instalação efetiva do MERCOSUL representou um aumento do comércio e das relações com os países vizinhos. Era de certa forma uma reação ao Acordo de Livre-Comércio da América do Norte (NAFTA), que reunia Canadá, EUA e México.

Em maio de 1993, Fernando Henrique Cardoso assumiu o Ministério da Economia. FHC elaborou uma reforma tributária e um plano para controlar as despesas governamentais. Em junho de 1994, o governo implantou o Plano Real (com altas taxas de juros a fim de atrair o capital internacional), pondo fim à elevada inflação e estabilizando a moeda. O clima de estabilização econômica favoreceu a eleição do ex-ministro à Presidência da República, conferindo aos dois primeiros anos de mandato (1995-1996) a possibilidade de ocultar os enormes déficits do comércio exterior e do balanço de pagamentos, dos quais o crescimento da dívida foi uma consequência. Muito mais do que um plano de controle da inflação, o Real significou, conjuntamente, um instrumento de vitória eleitoral.

3.8.4 O duplo mandato de Fernando Henrique Cardoso

Com a ajuda do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso venceu o candidato das esquerdas, Luiz Inácio Lula da Silva. Depois do Governo Collor, outro Fernando retomava o projeto neoliberal. Foi nomeado seu ministro da fazenda Pedro Malan, completamente identificado com o programa do FMI e com o Banco Mundial, expresso no chamado Consenso de Washington.

Vizentini (2003) afirma que FHC “representava o novo tipo de político dos anos 90, contra a ‘política tradicional’, poliglota e intelectualizado”. E continua:

Nesse sentido, contemplava certa agenda política [...] do Consenso de Washington: sob o impacto da crise do socialismo, garantir a eleição de presidentes de centro-direita; estes, comprometidos com a nova agenda mundial, introduziriam reformas macroeconômicas liberalizantes; como elas não seriam implementadas facilmente, deveria ser garantida uma reeleição; em dois mandatos a oposição seria domesticada e, como condição para assumir o poder (depois de quase uma década afastada), manteria o modelo; finalmente, uma integração hemisférica multilateral (ALCA) garantiria a irreversibilidade das reformas neoliberais (evitando “retrocessos” como o de Chávez na Venezuela). Mas houve problemas com Collor/Itamar, que atrasaram o cronograma do Brasil, o país mais importante da região (p. 92).

FHC marcava sua filiação ao discurso neoliberal através de algumas enunciações lingüísticas e políticas: em seu governo de posse, afirmou que “iria acabar com a Era Vargas”, transferindo as atribuições econômicas do Ministério das Relações Exteriores para o Ministério da Economia e assumindo ele próprio o papel de diplomata maior, com a introdução da *diplomacia presidencial*. Ao lado de inegável vaidade e de viagens com impacto na mídia, o presidente assumiu a política externa do país, relegando aos diplomatas os aspectos técnicos e burocráticos decididos fora do Ministério das Relações Exteriores.

FHC buscou avançar no caminho da integração regional, aprofundando o MERCOSUL. O contexto interno brasileiro de estabilidade – conseguido através de um saldo negativo na balança comercial e pelo grande volume de reservas cambiais voláteis e de curto prazo – demonstrou a escolha por um processo de inserção no processo de globalização econômico-financeira, de forma um pouco mais ordenada do que a de Collor.

Fernando Henrique intensificou o processo de privatização das grandes empresas públicas (aeronáutica, petroquímica, siderúrgica), sem se preocupar com as empresas privadas nacionais e com os custos sociais dessas privatizações. Sua opção por não se referir ao país como *subdesenvolvido* serviu para verificarmos que a enunciação não muda o discurso: a estabilização monetária foi fundada sob um endividamento externo e o Plano Real marcou o fim de um superávit histórico na balança comercial. O país continuava subdesenvolvido.

Em fins de 1994, o Brasil aceitou relutantemente a proposta de iniciar negociações para a criação da ALCA, Área de Livre Comércio das Américas. O governo brasileiro avaliou que criar obstáculos às negociações seria isolar-se no continente e pôr-se em oposição frontal aos Estados Unidos. As negociações da ALCA continuaram avançando sem o conhecimento da opinião pública.

Em 1997, Fernando Henrique Cardoso conseguiu aprovar de forma pouco transparente a emenda da reeleição. A eleição foi vencida graças ao Plano Real e a inflação sob controle foi a pedra de toque. Durante a campanha presidencial, no entanto, a crise começou a se manifestar: a crise asiática de 1997 e a russa de 1998 criaram uma nova realidade nas finanças mundiais, atingindo em cheio os países que dependiam de reservas constituídas de capital volátil. A crise cambial de janeiro de 1999 e a possibilidade de retrocessos em alguns dos objetivos conseguidos pelo Plano Real levaram o governo a desvalorizar o Real como forma de equilíbrio.

Entre 1998 e 1999, o MERCOSUL sofreu as conseqüências das crises, perdendo a característica do ganho fácil inicial com a expansão dos mercados e a queda de barreira entre os países. Logo a crise atingiu os países do Primeiro Mundo, que ampliaram suas políticas protecionistas, políticas que acabaram reverberando num protecionismo da Argentina em relação aos produtos brasileiros.

Em 2000, em meio à crise do MERCOSUL, o governo de George Bush começou a pressionar pela aceleração das negociações da ALCA. A concretização da ALCA representaria o fim do MERCOSUL, além da quebra de muitas empresas nacionais, sem competitividade com as empresas do Norte.

No início de 2002, depois de várias pressões sobre o MERCOSUL e manifestações de apoio à ALCA por parte do ministro Domingo Cavallo, a Argentina afunda em uma crise. O

colapso do neoliberalismo na Argentina, aplicada a uma das receitas do FMI, juntamente com os atentados em Nova York e em Washington em 11 de setembro, vieram sinalizar uma nova ordem mundial, na qual um mundo hegemônico e estabilizado pelos EUA é bem menos provável do que há dez anos. Há, na verdade, uma multipolarização com o NAFTA, a União Européia (UE), a Rússia com a Comunidade dos Estados Independentes (CEI), o Japão e Tigres Asiáticos, a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADOC) e o MERCOSUL.

Para manter seu papel central na América do Sul, o Brasil precisa de um governo que faça profundas reformas sociais. A exclusão social massiva é a razão pela qual o país não consegue desenvolver uma política à altura de seu potencial, continuando na área do subdesenvolvimento, a despeito da estratégia de desvio da palavra feita por Fernando Henrique Cardoso. Nossos governos têm optado por um Brasil menor para manter sua dominação interna, opção essa parafraseada desde a época da escravidão. Essas políticas centrais têm efeitos claros na educação e no ensino de línguas.

3.8.5 De Fernando a Fernando (1989 a 2002): a Educação e o Ensino de Línguas Estrangeiras

3.8.5.1 O MERCOSUL e o Ensino de Línguas

Um dos primeiros efeitos sentidos nos estudos de línguas no Brasil na era que se seguiu à Nova República foi o advindo do advento do MERCOSUL. Com a integração regional da América do Sul, viu-se um rápido movimento do capital para ocupar mercados vizinhos. Logo se precisou de brasileiros falantes de espanhol para poder cumprir as agendas comerciais. No entanto, o interesse pela oferta espanhola nunca foi o forte das políticas governamentais, apesar de estarmos rodeados por países hispanofalantes.

Assim, por contornos econômicos, o espanhol ganha seu espaço como língua de desejo. Rapidamente – porque o mercado é sempre rápido –, vários cursos de língua espanhola surgiram para suprir a nova demanda. É interessante observar que essa demanda mercadológica é atendida primeira e fortemente por professores nativos, sem formação

pedagógica alguma. Mas logo também as faculdades particulares do sul e sudeste do país passam a oferecer a habilitação em espanhol nos cursos de Letras, no que são tardiamente seguidas pelas faculdades particulares do resto do país e mais tardiamente ainda pelas universidades federais.

É preciso notar, no entanto, que se há uma demanda reprimida no sudeste/sul, não há em outras regiões. As primeiras turmas de professores de espanhol estão se formando sem ter onde atuar, como é o caso típico no Estado do Amazonas. Alguns desses professores formados são absorvidos pelas instituições que os formaram para substituir a improvisação da falta de professores titulados e a maioria restante não sabe onde atuar, já que a rede pública não oferece ainda condições estruturais para o ensino de duas línguas. Mesmo que oferecesse, cabe a ressalva, o espanhol cairia no mesmo esvaziamento de que sofre o inglês escolar público, o inglês ruim.

O movimento econômico que deu origem à procura pela língua espanhola está seriamente ameaçado. Se as negociações sobre a ALCA levarem o país a aderir a essa área de livre comércio, a necessidade de falantes de espanhol será diminuída, sendo a procura do inglês revitalizada. Profissionais que já não encontram muitas perspectivas profissionais encontrarão ainda menos, repetindo o mesmo fiasco do ensino profissionalizante da Lei 5.692/71.

Com sua antena mais potente, o mercado já começa a se mexer nos grandes centros comerciais como São Paulo e Rio de Janeiro em relação ao mercado chinês, em constante expansão e abertura para as empresas brasileiras. Aumentou consideravelmente a oferta e a procura pela língua chinesa.

Percebemos claramente um movimento das políticas lingüísticas em função das demandas da Economia. Há um processo com quatro movimentos distintos: o processo econômico levanta as demandas, o mercado se mobiliza rapidamente para atender a essa demanda, a legislação educacional é modificada para contemplar a mudança e só então são criadas condições para que escolas e universidades públicas também possam atender a demanda. Quando o último passo acontece, geralmente a demanda inicial já não é mais a mesma, aumentando a disjunção entre a língua do mercado e a língua da escola. A mais recente LDBN, Lei 9.394/96, aparece para realizar a terceira etapa do ciclo de que falamos.

3.8.5.2 A Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as línguas estrangeiras

Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar.

Darcy Ribeiro, a respeito da
LDBEN de 1996

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que devem orientar a educação nacional nos próximos anos. Em seus 92 artigos estão refletidos muitos dos desafios que movem o trabalho de tantos profissionais da educação numa nação de realidades tão diversas.

Breve histórico da Lei 9.394/96

Em 1988, o Congresso Nacional já trabalhava no processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O projeto foi apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elízio (PSDB/MG), sendo relatado por Jorge Hage (PDT/BA).

O texto foi aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, depois de receber 1.263 emendas. O projeto original, modificado em longas negociações na correlação das forças políticas e populares, foi para a avaliação do Senado reduzido, contendo 298 artigos.

O relator no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), deu seu parecer e a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93 no dia 20 de novembro de 1994. Um dado novo se interpõe ao processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de alguns artigos. Por requerimento do senador Beni Veras (PSDB/CE), o PL 101/93 – que já estava no Plenário do Senado – é retirado. O Presidente do Senado, José Sarney, decide retomar a tramitação dos três projetos: o antigo PL 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo Darcy Ribeiro. Este último é designado para atuar como relator. Ao apreciar as emendas do PL 101/93, Darcy Ribeiro claramente se baseia em seu próprio projeto e em suas concepções de Educação.

O substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista. Seu substitutivo contou com certo

consenso entre os senadores.

No dia 14 de fevereiro de 1996 foi aprovado no plenário do Senado o Parecer nº. 30/96, de Darcy Ribeiro. Com essa decisão, não só se tirou o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, negou-se o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação, uma vez que o Projeto de Lei anterior havia sido fruto da discussão com a participação de vários setores interessados na educação nacional.

A Lei 9.394/96 é promulgada pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996. Faremos um breve sumário da mais recente LDB.

Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (Art. 26). Portanto, fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela.

A LDB determina que a Educação Artística seja componente curricular obrigatório no Ensino Básico (pré-escolar, 1º e 2º graus; art. 26, § 2º). O objetivo é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Quanto às línguas estrangeiras, continua a exigência de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série e coloca-se a possibilidade de duas línguas (uma obrigatória, a escolha, e uma opcional, de acordo com as possibilidades da Instituição) no ensino médio.

Entre os saberes que o educando deverá dominar após o ensino médio estão os “conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (art.36, § 1º); curiosamente, no entanto, a Lei não exige que tais disciplinas sejam incorporadas ao currículo.

O Ensino Religioso passa a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos (Art. 33).

Há mudanças na questão da avaliação. O exame vestibular deixa de ser a única possibilidade de ingresso no Ensino Superior (Art. 44, inciso II). A LDB fala de uma classificação mediante “processo seletivo”, sem especificar naquele momento o que seria isso. Mais tarde, essa classificação se materializou via ENEM e Processos Seletivos

Contínuos (PSC).

A LDB cria o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.

No ensino superior, mediante análise dos resultados da avaliação, o MEC pode descredenciar cursos, intervir na instituição, suspender temporariamente a autonomia, rebaixá-la a Centro Universitário (centros sem a exigência de trabalho de pesquisa)⁶⁸. Passa a ser solicitado, além disso, o credenciamento das universidades a cada cinco anos.

A classificação dos alunos nas séries iniciais passa a poder ocorrer por **promoção**. Esse termo (diferente de “aprovação”) é identificado também no texto com a "progressão continuada" ou a "progressão parcial" e com a "progressão regular por série". Consiste na aprovação automática de alunos da 1ª até a 5ª série, pressupondo um acompanhamento personalizado, com o fim de evitar a evasão escolar e a repetência nos primeiros anos de estudo. Esse sistema não é uma inovação da LDB, mas é por ela legitimado em seus artigos 24 e 32. O que vemos aqui é claramente uma preocupação com a quantidade em detrimento da qualidade. Sob esse ponto de vista, o problema não se encontra na escola, mas no aluno que não se adapta ao que a escola oferece.

Essa compreensão abre a possibilidade de uma nova concepção de série. O Artigo 23 diz que a educação básica poderá ser organizada tanto em séries anuais como em períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Nos termos da lei, a verificação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, e a recuperação deve se dar, de preferência, paralelamente ao período letivo (Art. 24). Continua a exigência do mínimo de 75% de frequência, exceto para os sistemas de ensino não presenciais (educação à distância).

No que diz respeito à formação de professores, a nova LDB dá atenção específica à questão da valorização do magistério do ensino fundamental. Ela estabelece critérios de ingresso e aborda a necessidade do plano de carreira nas instituições (Art. 67). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles devem participar da elaboração da proposta

⁶⁸ A figura jurídica do Centro Universitário é uma forma de burlar o preceito constitucional da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão para as universidades brasileiras.

pedagógica das escolas, elaborar e cumprir os planos de trabalho, zelar e cumprir os planos de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação, ministrar os dias letivos estabelecidos e participar integralmente do planejamento/ avaliação e articular escola/família/comunidade. (Art.13).

No Art. 67, o texto afirma ainda que sejam assegurados ao profissional da educação "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado", um "piso salarial profissional", a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho", um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho".

São criados os Institutos Superiores de Educação, para preparação de docentes em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (Art. 62).

No Art. 63, lemos que tais Institutos Superiores manterão: a) cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso normal superior; b) programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; c) programas de educação continuada para os profissionais da educação.

Os programas de educação à distância são incentivados pela nova LDB (Art. 80, § 4º.) em todos os níveis e modalidades do ensino, desde que as instituições que se propõem a oferecê-los sejam credenciadas. Nessa modalidade de ensino estão incluídos desde os cursos como o que algumas universidades oferecem em convênio com Centros Pedagógicos ou escolas até as transmissões de informações por canais especiais de televisão e de Internet.

Os níveis escolares passam a ser dois: a Educação Básica (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a Educação Superior. O Ensino Fundamental (8 anos) aparece sempre como prioridade. Qualquer cidadão ou entidade de classe pode acionar o Poder Público para exigí-lo do Estado, uma vez que é seu dever (Art. 4º e 5º).

A carga horária mínima anual da educação básica é de 800 horas ou 200 dias letivos, sem contar os exames finais. A jornada escolar no ensino fundamental inclui pelo

menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas o Art. 34 prevê que o período de permanência na escola “seja progressivamente ampliado”.

A educação profissionalizante passa a constituir um curso independente do Ensino Médio.

A LDB chama a atenção para a necessidade de se “alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor”, acenando para uma redução do número de alunos em cada sala de aula, porém sem especificar como (Art. 25).

A rede pública de ensino deve ampliar seu atendimento aos alunos “com necessidades especiais de aprendizagem” (Art. 60).

A LDB rege também os recursos financeiros destinados à Educação. No orçamento da União, nunca menos de 18%; no dos Estados e Municípios, nunca menos de 25%. Abre-se a possibilidade, sem muita clareza de critérios, de que tais recursos possam ser dirigidos também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (Art. 69 e art.77), inclusive para bolsas de estudo para a educação básica se não houver vagas na rede pública do domicílio do educando, comprovando-se a insuficiência de recursos.

As universidades públicas são obrigadas a oferecer ensino noturno com a mesma qualidade e estrutura material disponível dos cursos diurnos; o poder público (União, Estados e Municípios) deve oferecer ensino supletivo gratuito.

A LDB exige um mínimo de um terço de professores com titulação de Mestre ou Doutor para que as instituições sejam reconhecidas como universidades.

Institui-se a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a data de publicação da lei.

Institui-se também o Conselho Nacional de Educação (Art. 9) em substituição ao Conselho Federal de Educação (1962-1994). Esse Conselho tem função de normatização e assessoramento, tendo como novidade a indicação de seus membros pela sociedade (Lei 9.131/95).

Reflexões sobre a nova LDB

A Lei 9.394/96 representa um passo em direção à descentralização do processo educativo, dando certa autonomia às escolas e flexibilizando também a gestão dos centros

de ensino superior. Embora sujeitas a avaliação e até passíveis de descredenciamento pela União, as universidades podem: deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes a seus cursos (Art. 51); criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais; elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos; administrar os rendimentos (Art. 53); decidir sobre ampliação e diminuição de vagas (Art. 53, § único); propor o seu quadro de pessoal docente e seu plano de cargos e salários (Art. 54, § 1º), entre outras atribuições que lhes são conferidas.

Assim, a tendência para o MEC é de não atuar mais como um regulador, mas como coordenador ou articulador de um grande projeto nacional, concedendo a autonomia de mercado.

Essa diretriz, segundo a avaliação de alguns autores (NEVES; FERNANDES 2002 E LIMA 2002), aponta para uma política mundial a qual o Brasil está atrelado. Ela envolve a retirada paulatina do Estado como responsável pelo provimento do ensino superior, delegando essa função ao setor privado. Do Estado espera-se o investimento na educação fundamental prioritariamente. Os recursos de investimento nas universidades públicas devem ser ao poucos transferidos para as privadas. Em vez de se criar mais vagas públicas através dos recursos gerados pela arrecadação dos impostos das faculdades privadas, criam-se programas como o FIES (Financiamento Estudantil) e ocupam-se as vagas ociosas nas instituições privadas. Essas passam a ter demanda garantida, nível de inadimplência baixo (porque o pagamento é feito via encontro de contas com os impostos), além de contar com mão de obra qualificada. Essa mão de obra qualificada (professores titulados) vem das universidades públicas, que nela investiu pesadamente custeando sua qualificação, e que delas foge obrigatoriamente devido a salários achatados, ao aumento de trabalho resultante da não contratação de professores para o quadro efetivo e por falta de condições estruturais de trabalho. À universidade pública, enfim, reserva-se o papel de financiadora de mão obra cara para os cursos privados e de fomentadora de uma pesquisa cada vez mais desnecessária tendo em vista a assunção do papel dependente do país em termos de tecnologia. Às instituições privadas é delegada a responsabilidade pelo provimento do ensino superior, em troca de demanda garantida, baixa inadimplência e fornecimento de pessoal por parte do Estado, a partir de sua política educacional e de financiamento. Em

seus dois mandatos, Fernando Henrique Cardoso foi um exímio aluno dessa receita estabelecida pelo Banco Mundial e sua política de Estado mínimo.

Ainda no campo do ensino superior, um dos aspectos mais problemáticos da Lei 9.394/96 é o da avaliação das instituições de ensino. Esse processo não deixa de ser uma forma encontrada pelo Poder Público de exercer um maior controle sobre a produção docente e discente, buscando padrões cada vez mais adequados a um modelo de universidade pré-definido e em concórdia com o sistema. Algumas questões problemáticas se relacionam com a dúvida quanto aos critérios de avaliação, quanto às concepções pedagógico-administrativas dos avaliadores, ou quanto aos critérios de diferenciação entre quantidade e qualidade da produção acadêmica.

A questão dos setores público e privado é nebulosa na Lei 9.394/96. Ora o texto afirma que as verbas públicas se destinam ao ensino público (Art. 7º., III; art. 69), ora abre essa possibilidade para as instituições privadas (Art. 70, VI; art. 77). A idéia de liberdade de ensino fica localizada apenas na possibilidade da existência de ensino privado, mas não garante ao cidadão comum a liberdade de escolher a escola de acordo com suas crenças (o que implicaria num dever do Estado de financiar por igual tanto escolas públicas de gestão estatal como escolas públicas de gestão privada).

Uma lei não é uma diretriz infalível e abstrata a partir da qual todo o contexto real vai ser ordenado. Se, por um lado, ela reflete o resultado do embate das forças ideológicas que a produziu e ordena a prática social para seu controle e sua regulação, por outro ela se propõe assumir a condição de orientadora dessa prática, acenando para modos de agir e de conviver que se distanciam dessa mesma prática, procurando trazer o ideal para o real. Toda legislação é também fruto das tensões de interesses, acordos e alianças envolvidos no seu processo de elaboração.

No que diz respeito às línguas estrangeiras, a LDB torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Quanto ao ensino médio, o Art. 36, inciso III estabelece que

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

A redação da Lei aparenta legitimar a importância do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, algumas ações governamentais demonstram que o ensino de idiomas ainda se baseia no inglês ruim, ou seja, no inglês da escola pública, aquele que não funciona.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN

Alô boy, deixa essa mania do inglês.
Fica tão feio pra você moreno frajola,
que nunca frequentou os bancos da escola.
Trecho de "Alô boy", de Assis Valente

Segundo Paiva (2003)⁶⁹, a primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. Segundo a autora, “o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que *‘somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral’*”.

Os PCN argumentam a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades. Afirmam:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. (...)

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL 1999, p. 20).

A autora afirma ainda que

⁶⁹ Utilizaremos basicamente a análise de Paiva porque essa autora sintetiza as críticas feitas por vários outros (ALMEIDA FILHO 2003, LEFFA 2003, WALKER 2003, entre outros).

é surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Ora, estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições.

O texto dos PCNs, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 e a conseqüente necessidade de mudança nas condições de seu ensino alterem o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização do enunciado (p.63).

O que percebemos é que o Governo assume de vez através dos PCNs o caráter diferenciado do inglês escolar em relação ao inglês de mercado. A LDB aponta para a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental a partir da 5ª série e de uma no ensino médio, com uma segunda optativa. A legislação legitima seu ponto de vista ao definir que a língua estrangeira escolar deve ser diferenciada da língua estrangeira de mercado: enquanto que no mercado a língua inglesa boa deve ser estudada em todas as suas características (as quatro habilidades lingüísticas), na escola ela deve ser estudada na dimensão permitida pelas condições institucionais e sociais. Nessas condições, só uma habilidade, a leitura, é possível ser trabalhada.

Dizem os PCNs:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem (p. 20).

O interessante é ver as críticas pertinentes de Paiva se dirigirem a uma legislação que fala de um outro inglês. Diz a autora:

O argumento de que *o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno* é um tanto duvidoso em um contexto globalizado como o nosso. Ao abrir os jornais, veremos, diariamente, nos classificados, a procura por profissionais que falem a língua. Nunca vi um anúncio que procure alguém que leia em inglês, mas que fale inglês, o que pressupõe conhecer essa língua como língua viva e não como uma língua morta com seus textos escritos.

Ao utilizar o argumento da fronteira e do regionalismo, os PCNs visualizam nossa população como uma soma de conjuntos estáticos de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos. Ignoram, também, que as línguas não são mais produtos territorializados, e, no caso do inglês, como ressalta Milton Santos, o espaço dos pontos, ou seja, o não-espaço é o *espaço geográfico desse novo império lingüístico*.

O que há claramente aqui é uma crítica que visa não aceitar a legitimação do que já se constitui historicamente: o inglês escolar ruim e esvaziado não pode ser o inglês da escola. Esse deveria ser o inglês de mercado, que é o que interessa e sustenta os argumentos de Paiva.

Além dos PCNs para o ensino fundamental, há ainda os PCNs para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. O MEC acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de língua estrangeira contraditória. Essa contradição se dá pelo fato do Ministério ter encomendado os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas e teóricas diferentes.

Os PCNs para o ensino médio apontam que o objetivo para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio é a comunicação oral e escrita. O documento entende essa comunicação “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. As competências esperadas do aprendiz buscam a língua em seu todo, sem privilegiar apenas uma habilidade, como podemos ver no detalhamento das três competências esperadas do aprendiz:

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Os PCNs para o Ensino Médio afirmam que *para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar*. Isso implica no desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas. Em seguida, o texto segue ratificando a importância do ensino de LE como um direito:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só cõo inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grade quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea.

Em nenhum momento, esse documento sinaliza que o foco deve ser na leitura. Aqui, parece que os PCNs falam do inglês de mercado, o bom. É esse inglês que

desenvolve o interesse pela leitura e pela escrita, ao propor textos compatíveis com os interesses e as necessidades dos alunos – artigos de jornais e revistas, textos educativos e científicos e livros variados compõem a base para uma percepção mais crítica da realidade, ao mesmo tempo que servem ao insumo para aos alunos elaborarem novos textos.

Paiva (*op.cit.*, p. 68) aponta que o documento enumera várias situações em que a LE será fundamental, situações essas que pressupõem o domínio das diversas habilidades. Entre essas situações estão: *a consulta a classificados, redação de currículos, leitura de manuais da área, entrevistas para emprego, etc.*, como contribuição profissional, e, como alternativas de lazer, *leitura de livros, jornais e revistas, compreender melhor filmes, telejornais, documentários, entrevistas, novelas, etc.*

Diz a autora, em sua crítica:

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições) ou contribuem para a manutenção do *status quo* (ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas).

A política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não inclui, entre as competências a serem avaliadas, a língua estrangeira. A LDB introduz a obrigatoriedade do ensino de LE, mas nas políticas educacionais, o espírito que as conduz é, ainda, a da LDB de 1961 que coloca como obrigatórias apenas as disciplinas: português, matemática, geografia, história e ciências (p.68).

Na verdade, não há contradição. Há embate sobre o significado de língua estrangeira. Enquanto o poder público trabalha com a língua estrangeira escolar, a academia trabalha com a língua estrangeira de mercado. Ora se trabalha com um inglês bom, ora se utiliza o inglês ruim.

Nos PCNs do Ensino Fundamental é do inglês escolar que se fala. Nos PCNs do Ensino Médio, do de mercado. A ausência de língua estrangeira no ENEM marca a presença do inglês escolar como referência. O Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, também não inclui as línguas estrangeiras na avaliação dos alunos da área de Letras, como aponta Paiva. Diz ela que “até mesmo a avaliação das condições de oferta dos Cursos de Letras, realizada em 1999/2000, levou em conta somente a habilitação em Português. As licenciaturas em línguas estrangeiras só foram avaliadas quando inseridas na modalidade de

licenciatura dupla” (p. 70). O que para a autora é um descaso com a LE, para nós é um sintoma da inserção no sentido de uma outra língua estrangeira: a ruim. Por sua presença sem força, ele está ausente desses exames.

Outra crítica que pode ser vista e compreendida a partir da hipótese da disjunção da língua inglesa é a que alguns autores fazem sobre a terceirização do ensino de línguas. Essa terceirização é respaldada na interpretação que tem sido dada ao inciso IV do Art. 24 da LDB que diz que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Alguns colégios e mesmo faculdades têm delegado às escolas de idiomas a competência para ensinar aos seus alunos a língua estrangeira. Preocupados com o que chamam de “ameaça de terceirização” (*cf.* PAIVA, *op. cit.*), os membros da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), reunidos em Pelotas (RS) em setembro de 2000, lançaram a Carta de Pelotas. Nela, entre outras coisas, reivindicam que “as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular”⁷⁰.

Em nossa análise, como dissemos antes, essa terceirização é a tentativa das escolas – fundamentalmente as particulares – de oferecer aos seus alunos o inglês bom. Não cremos que essa terceirização deva ser combatida, mas executada com base em parâmetros públicos, idéia a que retornaremos na conclusão desse trabalho.

⁷⁰ <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=132> – consultado em 14 de novembro de 2005.

4 Considerações finais à guisa de conclusão

Após a análise dos caminhos percorridos pelo sentido de línguas estrangeiras no Brasil, chegamos às considerações finais de nosso trabalho. Essas considerações se dividem em três momentos distintos, a serem explicitados.

O primeiro momento é uma proposta de periodização levando em consideração o movimento do(s) sentido(s) das línguas estrangeiras no Brasil, a partir dos movimentos sócio-históricos refletidos em políticas educacionais governamentais.

O segundo momento trata da proposição da hipótese da disjunção do sentido de línguas estrangeiras, mais especificamente da língua inglesa, que se apresenta como parâmetro para a compreensão de alguns fenômenos no âmbito sócio-pedagógico.

Por fim, como produto final das reflexões deste trabalho, apresentamos uma proposta de abordagem para uma política de ensino de línguas estrangeiras em ambiente público, baseados tanto na hipótese da disjunção quanto numa teoria de aquisição de línguas estrangeiras fundamentada numa proposta de identificação discursiva.

4.1 Por uma periodização discursiva da língua estrangeira no Brasil

Fazendo um resumo do percurso até aqui vencido, podemos afirmar que o lugar das línguas estrangeiras sempre foi um lugar de dança de sentidos que gerou memória. E, como diz Paul Veyne (1988), “a história é filha da memória”.

O primeiro momento das línguas estrangeiras foi um não-sentido. Essa impossibilidade de sê-la advém da inexistência de uma língua referencial. Essa é a situação no início do século XVI, quando da chegada dos portugueses no Brasil. O movimento do não-sentido para um sentido de estrangeira começa a acontecer durante os séculos XVII e XVIII com o estabelecimento da língua portuguesa como língua nacional, na fase chamada joanina, na qual as línguas estrangeiras receberam seu estatuto de estrangeiras pela

definição do português como língua nacional, ainda que um português com historicidade diferente daquele do colonizador (MARIANI 2004).

Nos final do século XIX e início do XX, no fim do Império e durante a Primeira República, as línguas estrangeiras vivenciaram um deslocamento ambivalente e pendular em relação ao seu papel, ora na sedimentação da imagem da alteridade superior (o que vem de fora é sempre melhor), ora sendo questionadas pela necessidade da própria constituição da identidade nacional, num estranhamento que paradoxalmente ajudava a sedimentar seu lugar no imaginário brasileiro.

Claramente, na Segunda República, o estrangeiro exerce fascínio de várias formas. Podemos ver esse fascínio através da teoria deweyana apropriada pela Escola Nova, do Fascismo incorporado pelo Integralismo de Plínio Salgado, das idéias anarquistas e comunistas da esquerda sindicalista, do germanismo que encantava Getulio Vargas e muitos de seus auxiliares. Esse nos parece ser um momento de grande influência da alteridade na constituição nacional. Se no fim do Império e na Primeira República se começou a visibilizar a presença da alteridade estrangeira, com a respectiva reação nacionalista, na Segunda República há uma distensão profunda na presença dessa alteridade na vida nacional no início dos anos 30, época de grande efervescência política nos debates nacionais. Do mesmo modo que a abertura à alteridade trouxe uma reação nacionalista, a distensão dessa alteridade no início dos anos 30 trouxe a ampliação e o recrudescimento do nacionalismo durante o Estado Novo, que começaria com o golpe de 1937.

No Estado Novo, a política de silenciamento imposta por Vargas aos falantes de línguas estrangeiras européias continentais no Brasil juntamente com a infusão da discursividade nacionalista constituem um acontecimento (PÊCHEUX 1990a) com desdobramentos na relação do Brasil com as línguas estrangeiras. É, a nosso ver, um (des)encontro lingüístico no qual sentidos construídos são singularizados em situações históricas e atos de voluntarismo político-legislativo vão dando lugar ao surgimento de uma língua nacional e de um novo sujeito nacional, reconfigurando a relação dessa língua com as línguas outras, as estrangeiras, ou seja, com si mesmo na sua alteridade constitutiva. É momento do início de uma política de infusão norte-americana, através das indústrias de guerra e cultural.

Essa influência norte-americana vai se ampliando e se estabelecendo com força durante a República Populista. Essa ampliação só é brevemente refreada com o suicídio de Getúlio Vargas, que despertou nos brasileiros uma recusa ao *American way of life* pela associação de sua morte às pressões das empresas americanas pelo mercado brasileiro. Esse refreio foi breve porque logo a influência norte-americana foi ganhando espaço novamente, espaço esse que se manteve inalterado fazendo do inglês uma língua do desejo (ou da repulsa) a partir do golpe militar.

É durante a Ditadura que se estabelece o inglês como a língua estrangeira primeira do Brasil. Ao mesmo tempo em que esse desejo se amplia, há um abandono violento do ensino público de línguas através da legislação educacional. Esse abandono é respondido pelo surgimento dos cursos privados de línguas. É na década de 1970 que ocorre o que chamamos de hipótese da disjunção do sentido de língua inglesa: há, a partir daí, dois ingleses. De um lado, o inglês bom, de mercado, que é objeto de desejo simbólico por tudo que representa. De outro, o inglês ruim, o escolar, que é desprezado e tomado como ineficaz, portanto dispensável. Nossa hipótese é que desde 1970 essa disjunção tem sido a responsável pelos constantes fracassos do ensino de línguas nas escolas públicas.

Com o fim da ditadura militar e a transição para a Nova República, nada mudou. A mudança vai começar a surgir com a abertura do país ao neoliberalismo, iniciado na época de Collor, ampliado pelo Mercosul criado por Itamar e sacramentado pela implantação de fato do Mercosul por Fernando Henrique Cardoso. A mudança a que nos referimos não é em relação ao fim da disjunção da língua estrangeira de mercado e da língua estrangeira escolar. Essa permanece. O que surge é uma nova língua estrangeira de mercado: o espanhol. Logo o sistema educacional se altera para adequar-se à demanda do mercado e são criadas licenciaturas de língua espanhola em todo Brasil, sem a efetiva alteração correspondente na oferta de espanhol em escolas públicas, pois nessas ainda é vazio e doente o lugar destinado às línguas estrangeiras.

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, são postos em circulação a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que evidenciam textualmente pela primeira vez o conflito de sentidos entre os dois lugares da língua estrangeira, o bom e desejado (de mercado) e o ruim e ineficiente (da escola).

As perspectivas para o Governo Lula, ainda recente, apontam para uma continuidade da existência de sentidos disjuntos para as línguas estrangeiras.

4.2. O discurso e o sentido de línguas estrangeiras hoje: a hipótese da disjunção

Compreender a hipótese da disjunção que propomos é compreender como fatos históricos sobre a língua constroem um determinado sentido possível. A compreensão da língua como um objeto simbólico de desejo é o que poderá levar a aquisição dessa língua, através de um processo de identificação que levará à inserção do aprendiz na língua.

Por outro lado, não havendo a identificação potencializada pela língua como desejo, a inserção do aprendiz nesse universo simbólico ficará prejudicada, comprometendo também a aquisição.

O que estamos apresentando como conclusão desse trabalho é uma tentativa de explicação das diversas relações dos alunos com a língua estrangeira, que apontam para algo além das idiosincrasias e estratégias de aprendizagem individuais como razões que justificassem sua “competência” no idioma, seu sucesso ou seu fracasso. Estamos buscando responder com essa análise discursiva do processo histórico e da legislação educacional a ele pertinente as perguntas que motivaram essa pesquisa: que elemento seria esse a determinar de maneira forte e contundente essa relação do aluno com uma língua estrangeira? Que elemento seria esse a escapar às explicações construídas em torno de um sujeito centrado e cartesiano, sujeito presente nas teorias de ensino de língua?

Esse elemento, para nós, é a relação simbólica construída entre o aprendiz e a língua estrangeira. Essa relação não é consciente porque é ideológica e discursiva. Dela depende o deslocamento do sujeito de língua materna para o lugar de sujeito de língua estrangeira, ou sua recusa a esse deslocamento, narrada em forma de falta de motivação, métodos inadequados ou falta de condições da escola pública. Essas são explicações de um sujeito consciente, dono de si e de seus sentidos que, nessa ilusão necessária, se constitui em sujeito ideológico sem sabê-lo, naquilo que Pêcheux (1988) chamou de “esquecimento número 1”: a ilusão subjetiva de ser um sujeito sem ideologia, que esquece o sentido em

que se insere para poder fazer sentido do mundo, sentido do mundo que nele se inicia e nele se encerra.

A seguir, delinearemos o que entendemos por aquisição por processo de identificação discursiva que, juntamente com a hipótese da disjunção por nós proposta, subsidiarão a conclusão desse trabalho através de uma proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras na rede pública.

4.3 Teorizando o ensino de línguas discursivamente: observações pedagógicas do estado político atual e do acontecimento de aquisição de uma LE

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la.
Saber uma língua quer dizer ser falado por ela,
que o que ela fala em você se enuncia pela sua boca,
como destacado a título do “eu”.
Charles Melman

Iniciaremos essa seção apresentando as teorias representativas nos estudos de aquisição em L2, relacionando essas teorias às de LM. Por fim, faremos alguns comentários baseados nas discussões expostas e levantaremos alguns pontos que, a nosso ver, apontam para questões que merecem ser exploradas e problematizadas no campo da aquisição de L2 e da própria lingüística aplicada ao ensino de línguas.

4.3.1 Teorias de aquisição de Língua Materna

Muitas as teorias apresentadas que se propõem a descrever e explicar o fenômeno de aquisição da linguagem, a passagem do *infans* ao falante. No entanto, essas propostas são variações que se localizam em um quadro representativo que pode ser resumido, para efeito de apresentação, em cinco grandes correntes: a) Behaviorismo, b) Inatismo, c) Cognitivismo Construtivista, d) Interacionismo Social e e) Sociointeracionismo. Falemos de cada uma dessas correntes.

4.3.1.1 Behaviorismo: o ambiente determinando

Como definição inicial, podemos dizer que o Behaviorismo é uma abordagem que assume ser possível assegurar explicações sólidas sobre o comportamento, inclusive o comportamento verbal do ser humano, em termos de variáveis ambientais, fisiológicas e comportamentais, presentes ou passadas, excluindo qualquer menção ao mental.

Passando por várias fases, tendo tido seu ápice de vigência na década de 50, o Behaviorismo tem em B.F. Skinner seu maior representante teórico. É a partir de uma afirmação de Skinner (1974, p.213) que discutiremos o pressuposto básico dessa teoria da psicologia que subsidiou alguns estudos da linguagem:

Uma pessoa é, antes de tudo, um organismo, um membro de uma espécie e de uma subespécie, dotado geneticamente de características fisiológicas e anatômicas, produtos de contingências da sobrevivência a que a espécie tem sido exposta no processo de evolução. O organismo torna-se uma pessoa à medida que adquire um repertório de comportamentos sob as contingências de reforço a que esse organismo é exposto durante sua vida. O comportamento exibido pelo organismo a qualquer tempo está sempre sob controle de um contexto específico. O organismo é capaz de adquirir esse repertório graças aos processos de condicionamento a que ele é suscetível devido à dotação genética que possui.⁷¹

Para o Behaviorismo, em essência, aprender a língua materna é um processo similar à aquisição de outros comportamentos, já que se trata do acúmulo de “comportamentos verbais” modulados pelo reforço (SKINNER 1957). A linguagem é, assim, produto de uma sucessão de mecanismos de estímulo-resposta-reforço, mecanismos esses que estão na base da estrutura de quaisquer comportamentos. Ainda segundo Skinner (*op.cit.*, p. 11), “o falante e ouvinte sob a mesma pele desenvolvem atividades que são tradicionalmente descritas como ‘pensamento’. O falante manipula seu comportamento; ele o revisa, e pode rejeitá-lo ou emití-lo de forma modificada”.

Reduzir a complexidade do processo de aquisição da linguagem a configurações e reconfigurações de comportamentos através do reforço do ambiente suscitou fortes reações. Entre elas a de um contundente Noam Chomsky. Em sua resenha do livro *Verbal Behavior*, de Skinner, publicada na revista *Language* (1959), Chomsky discorda de forma veemente

⁷¹ Quando não indicado de outra forma, as traduções dos textos em outras línguas são nossas.

das teses ambientalistas/empiristas de Skinner e elabora as bases do que seria uma teoria inatista de aquisição de linguagem.

4.3.1.2. Inatismo: o naturalismo determinante

Ao rebater as teses ambientalistas de Skinner, Chomsky propõe que a capacidade da linguagem é genética, portanto inata.

Para ele, nesse primeiro momento de elaboração teórica (CHOMSKY *op.cit.* e 1965), em vez de um conjunto de comportamentos verbais adquiridos, o ser humano traz inscrito em sua mente um dispositivo de aquisição de linguagem (que chamou de LAD, *language acquisition device*). Esse dispositivo inato, que traz um conhecimento lingüístico prévio de natureza sintática, vai desencadear ou disparar o processo de aquisição de uma língua específica a partir do *input* que esse sujeito recebe.

Em um outro momento, Chomsky substituiu o termo LAD pela expressão Gramática Universal (GU). Segundo ele, o sujeito da espécie é dotado de uma GU, portadora de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem. A essa faculdade biológica soma-se a faculdade adquirida através de certa experiência (através do *input*). O indivíduo vem a desenvolver uma Gramática Particular (GP) de sua língua (a L-I, uma propriedade interna de um indivíduo), baseadas em parâmetros binários (+/-) a serem fixados. Exemplos desses parâmetros, ainda que caricatos, são a existência ou não do sujeito nulo na língua, a presença de um pronome pessoal dual ou plural, enfim, uma espécie do que funciona ou não em determinada língua, estando ligado ou desligado, numa relação binária.

Resumindo: a partir de um estado inicial inato (S_0), o *input* a que é submetido o sujeito é “filtrado” através da Gramática Universal. Essa “filtragem” formata o *input* através da marcação – pelas evidências indiretas do *input* - de determinado valor paramétrico. Uma vez marcados todos os valores paramétricos, tem-se um sistema gramatical particular, ou seja, uma dada língua. Da GU passa-se a LÍNGUA-I (a *competência* do estado inicial da teoria), em um momento em que a língua pode ser considerada estável (S_s), de *stable*, do inglês. Como no resumo esquemático abaixo, encontrado em Miotto, Silva & Lopes (2000):

$$\begin{array}{ccc}
 \text{Input} \rightarrow & \text{GU} & \rightarrow \text{Língua-I} \\
 & \downarrow & \downarrow \\
 & S_0 & S_s
 \end{array}$$

No início dos anos 80, após alguns estágios de desenvolvimento e reelaboração da teoria esse conjunto de postulados resumidamente expostos aqui recebeu o nome de Teoria dos Princípios e Parâmetros⁷².

Muito se tem discutido a respeito desse estágio da teoria proposta por Chomsky, inclusive em torno da própria noção de parâmetro e o que promoveria sua fixação⁷³. Mas, elaborações e discussões à parte, essa noção tem sido muito produtiva nos estudos de aquisição através do modelo chomskyano e tem ajudado a redimensionar o conceito de aquisição como sendo fixação de parâmetros.

O modelo chomskyano tem se reformulado e possui uma grande força nos estudos de aquisição. Chomsky, ainda, tem se voltado cada vez mais para uma concepção biológica da linguagem, tendo se referido à faculdade da linguagem como o “órgão da linguagem” (CHOMSKY 2000, p. 04).

Três outras vertentes teóricas têm contra-evidenciado e criticado os trabalhos inatistas: o Cognitívismo Construtivista, o Interacionismo Social e o Sociointeracionismo. Abordaremos o primeiro a seguir.

4.3.1.3 Cognitívismo Construtivista: a construção do indivíduo

O Cognitívismo parte da tese de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio da criança, sendo esse desenvolvimento resultado da atividade da criança na interação com o meio ambiente.

⁷² Para um panorama mais completo da aquisição da linguagem a partir do percurso teórico da teoria chomskyana ver Galves 1995.

⁷³ A fixação de parâmetros talvez seja a questão mais problemática para a Teoria dos Princípios e Parâmetros. É como coloca Meisel (1995, p. 18), em tradução nossa: “[É difícil lidar com a questão da fixação de parâmetros], pois ela envolve avaliar o papel do *input* – um problema delicado para uma teoria de aquisição de linguagem que sustenta como uma de suas hipóteses fundamentais o fato de que grande parte das informações relevantes não se encontra nos dados lingüísticos primários”. Ou seja: discutir o estatuto qualitativo do *input* põe em cheque o próprio problema lógico de aquisição posto pelo Inatismo.

Jean Piaget, ícone da psicologia do desenvolvimento, apresenta sua teoria do desenvolvimento cognitivo particionada em estágios cronológicos: a) o estágio sensório-motor (de 0 a 18/24 meses), b) o estágio objetivo-simbólico (de 2 a 6 ou 7 anos), c) o estágio operacional-concreto (de 7 a 11/12 anos) e d) o estágio operacional-abstrato (a partir de cerca de 11/12 anos)⁷⁴.

Para Piaget, a linguagem começa a aparecer na superação do estágio sensório-motor com a entrada no estágio objetivo-simbólico. É nessa fase que se instala a função simbólica e tem início a interiorização dos esquemas de ação em representações, através de uma espécie de “revolução copernicana” (PIAGET 1979). A linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental e a imitação diferida vão se organizando, caracterizando esse estágio pela capacidade de representação.

Como contraponto ao modelo inatista, que vê a linguagem como resultado de um desencadear de um módulo ou órgão da linguagem sempre-já-lá, o modelo cognitivista entende a linguagem como um sistema simbólico de representações, resultado da interação entre ambiente e organismo, através de acomodações e assimilações⁷⁵. Essa contenda epistemológica Inatismo/Cognitivismo rendeu debates calorosos no seu auge na década de 1970, culminando no “famoso” debate Chomsky/Piaget, em 1975 (CORREA 1999, p. 349).

Como a criança não é vista também como um ser passivo à espera do conhecimento, a famosa *tabula rasa*, mas como interagindo com o ambiente, a teoria cognitivista se diferencia igualmente do behaviorismo skinneriano.

A crítica à teoria piagetiana se funda no papel secundário a que Piaget relegou a influência do social. Para dar conta (ou por levar em conta) a questão do social de forma mais efetiva, os trabalhos de Vygotsky ganharam força nas discussões sobre aquisição.

⁷⁴ Não nos deteremos na teoria piagetiana para além do que nos é necessário, ou seja, o que diz respeito à aquisição da linguagem. Uma boa introdução à teoria piagetiana pode ser encontrada em Goulart 2000.

⁷⁵ M. Piatelli-Palmerini. (ed.) *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

4.3.1.4. Interacionismo Social: a mente e o social

Inspirado no materialismo dialético, Vygotsky⁷⁶ considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana (aí incluída a linguagem) como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo o autor, organismo e meio exercem influência recíproca, não se podendo dissociar o social e o biológico. O homem transforma e é transformado nas relações sociais produzidas em determinada cultura. Por isso, essa perspectiva tem sido chamada de interacionismo social.

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio, Vygotsky refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizam o inato e o adquirido. É importante dizer que na abordagem vygotskyana o que ocorre não é uma somatória de fatores inatos e adquiridos, mas uma interação dialética que se dá desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

O ponto central para o materialismo, e ponto de suporte para a teoria de Vygotsky, é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança. A tarefa do pesquisador seria, segundo o autor, a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas (VYGOTSKY 1984).

Vygotsky estende o conceito de mediação, utilizado no materialismo e através do qual o homem transforma e se transforma, ao uso dos signos. Para ele, o uso da linguagem se constitui na mais importante condição do desenvolvimento da criança. Souza (1994, p.125) resume assim a questão da mediação pela linguagem: “a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá [...], principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica”.

⁷⁶ É de grande importância nessa mesma linha do interacionismo social o trabalho de Henri Wallon, que deixamos de abordar com maior profundidade por limitações de escopo desse trabalho, mas cuja importância gostaríamos de salientar. Wallon “admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência” (cf. GALVÃO 1995). Para encontros e desencontros entre as visões de Vygotsky e Wallon ver Taille, Oliveira & Dantas 1992.

Para compreender melhor as relações pensamento-linguagem é necessário acompanhar seu percurso ontogenético, ou seja, compreender as características da *fala social* dialógica da qual se origina a *fala interna*. Segundo Vygotsky, comportamentos interpessoais tornam-se intrapessoais através de um processo de internalização (cf. VYGOTSKY 1996), trazendo a possibilidade de afirmar que a *fala interna* traz marcas da *fala social* (DE LEMOS⁷⁷ *apud* CASTRO, 1996, p. 60).

Os trabalhos de Vygotsky apresentam uma grande influência na área da educação pelo corte epistemológico que produziram, trazendo o social como elemento constitutivo da subjetividade humana. Sua obra, no entanto, lida ainda com questões desenvolvimentistas que a aproxima, por esse aspecto, da abordagem piagetiana, apesar de bem distante em outros.

Uma perspectiva que vem considerar igualmente o social e o outro como constitutivos do acontecimento⁷⁸ de aquisição da linguagem, mas que questiona a noção de desenvolvimento (DE LEMOS 2000) bem como a de sujeito psicológico é o interacionismo, sobre o qual falaremos a seguir.

4.3.1.5 O Sociointeracionismo: o Outro no jogo

Os trabalhos de Claudia de Lemos e do grupo do projeto de Aquisição da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (cf. CASTRO CAMPOS 1983 e *op.cit.*; FIGUEIRA 1985, entre outros), iniciado em 1976, é a abordagem mais característica dos estudos sobre aquisição no Brasil nos últimos anos.

O sociointeracionismo, cuja denominação *portmanteau* pode remeter a abordagens teóricas que com ele partilham o nome e dele divergem no resto⁷⁹, surge com o questionamento, entre outras coisas, da ausência da categoria “outro” nas teorias lingüísticas, bem como da ausência de um lugar teórico para se tratar de fragmentos não analisados nos estudos de aquisição, “já que qualquer teoria lingüística pressupõe a língua como articulada, estruturada” (DE LEMOS 1999a, p.12).

⁷⁷ Claudia de Lemos . “De Vygotsky a Luria: marcas da fala social na linguagem interna e sua desorganização no discurso do afásico”. Congresso Internacional sobre afasia. São Paulo, 1980.

⁷⁸ A palavra *acontecimento* substitui, em nossa opinião, com maior coerência a palavra *processo*, haja vista que a noção de desenvolvimento, posta pela palavra *processo*, é ela própria questionada pelo interacionismo.

⁷⁹ Cláudia de Lemos (1999a) abordou a questão dos problemas do rótulo “Interacionismo” para designar essa perspectiva de estudos em aquisição durante o XII Encontro Nacional da ANPOLL.

De Lemos desenvolve sua teoria partindo e se distanciando do trabalho interacionista de Bruner (1983), com os conceitos de “*format*” e o de jogos interacionais⁸⁰, e do trabalho de Camaioni (1979) sobre especularidade, complementaridade e reciprocidade.

Converge com Bruner - cuja motivação teórica é a crença de que as estruturas lingüísticas refletem as estruturas da ação e atenção humanas e em cujo trabalho foi tentar buscar o “outro” ausente da Lingüística - no que diz respeito a serem os esquemas interacionais os introdutores da criança na língua. Mas dele diverge quanto à questão dos dispositivos inatos⁸¹. Do trabalho de Camaioni, ressignifica os conceitos citados acima e sobre os quais voltaremos a falar mais adiante.

Ao questionar o sujeito da teoria do interacionismo social e ao se distanciar de uma teoria lingüística que pressupõe um alto grau de determinação (o inatismo chomskyano), o sociointeracionismo proposto por de Lemos se depara com uma dificuldade metodológica na análise da fala da criança: como analisar os enunciados da criança se as categorias lingüísticas não estão disponíveis no início do processo, sendo essas categorias construídas na própria interação?

Para a autora, a resposta poderia estar no fato de a criança, por não ter disponíveis as categorias lingüísticas, fazer uso na verdade de fragmentos não analisados da fala do adulto na própria construção de sua língua. Tendo uma preocupação inicial de ordem lingüística, seria necessário trazer para o lingüístico todo o social presente na noção pragmática de “*format*”.

Assim, uma vez introduzida a interação (que envolve o outro, mas lida a partir da perspectiva não de um sujeito pragmático/intencional, mas de um sujeito contingente/assujeitado de natureza psicanalítica)⁸² e a partir de alguns trabalhos que questionam os erros e as unidades de análises, como os de Peters (1983 e 1985), o

⁸⁰ Corrêa (1999, p. 361) resume os conceitos de Bruner como segue: “Segundo ele [Bruner], jogos interativos entre mãe (adulto) e criança apresentariam a estes esquemas interacionais necessários ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas de caráter pragmático tais como a habilidade de solicitar, de estabelecer referências, dentre outras. Bruner leva em conta o problema lógico apresentado pela Teoria Lingüística [Inatismo chomskyano] ao supor a necessidade de um ‘LAD’ [*Language Acquisition Device*]. Considera, contudo, necessário introduzir o conceito de LASS (*Language Acquisition Support System*) numa teoria do desenvolvimento lingüístico. O LASS consistiria de um esquema (*format*) interacional, inicialmente sobre o controle do adulto, o qual seria necessário para que o LAD fosse posto em funcionamento. Assim, à medida que a criança fosse inserida num modo de agir por meio da linguagem, poria em funcionamento um aparato para a aquisição da língua em questão”.

⁸¹ Outros autores, como Karmiloff-Smith (1995) desenvolvem variações dessa combinação inatista-interacional.

⁸² A autora recorre à Psicanálise, mas particularmente a Lacan, “para quem a língua é causa de haver sujeito” (de Lemos 1999^a, p. 16) para teorizar sobre as diferentes posições de sujeito ocupadas pela criança em seu contato com a língua.

sociointeracionismo propõe o diálogo (DE LEMOS 1982, 1986b, 1988, 1999b) como sendo essa unidade análise.

Segundo de Lemos, é pelo diálogo, que ganha relevância teórica e metodológica, que a construção da língua se realiza e é ele que pode levar em conta os fragmentos, deixados de fora pela higienização feita pelas teorias de linguagem de cunho meramente categorial e sistêmico.

Uma questão adicional continuava posta, no entanto: qual seria a função da Lingüística no processo de aquisição de linguagem? Essa pergunta levou de Lemos a um retorno a Saussure e a Chomsky.

Deixaremos que a própria autora fale (1999b, p. 16), justificando onde o heterogêneo se encontra na Lingüística e no seu ideal de cientificidade, que exclui a fala e o falante enquanto heterogêneos quanto à própria ordem da língua:

A exclusão do sujeito psicológico, formulada por Saussure enquanto impossibilidade de intervenção do falante na língua, e implicada no que Chomsky definiu como o problema lógico da aquisição de linguagem, aponta para uma das funções das teorias lingüísticas na teorização sobre aquisição de linguagem. A saber, para a função de restringir as concepções de fala (“parole”) e de falante, concepções essas exigem uma reflexão maior ainda quando se trata da criança e de seu advento como falante.

Para Saussure, como para Jakobson, tal restrição é tematizada em uma busca hesitante do lugar do falante nos interstícios do que lhe é imposto pela língua – o fonema, o léxico, a estrutura da sentença? – Do que lhe resta como escolha – talvez o texto, o discurso.

[...]

O que revela, então, essa fala que, determinada pela língua, é indeterminada enquanto ação e enquanto ato, essa fala que, tendo na língua sua condição de possibilidade, com ela não coincide? Talvez ela não revele mas apenas aponte para uma instância subjetiva que está aquém ou além do que se pode saber sobre a língua.

De Lemos propõe uma concepção de aquisição fundada na ação da criança sobre a língua através de processos reorganizacionais, como fazem Bowerman (1982) e Karmiloff-Smith (1992). No entanto, para de Lemos esses processos reorganizacionais possuem um caráter metafórico e metonímico (DE LEMOS 1992 e 1995), sendo utilizadas aqui categorias de Jakobson (1988) relidas por Lacan (1966), retomadas pela autora como modos de emergência do sujeito na cadeia significante.

Segundo a autora, é através desses processos que se pode redefinir a aquisição de linguagem como uma trajetória da criança da posição de interpretado à posição de

intérprete. Isso significa uma mudança na direção de se tornar intérprete da fala do outro e de sua própria fala a partir de uma outra relação com a língua.

De Lemos propõe nessa trajetória da criança em relação à língua três posições-sujeito⁸³: a criança falada pelo outro, a criança falada pela língua e a criança intérprete da língua.

Na primeira posição, a criança está circunscrita à fala do outro. Os fragmentos produzidos pela criança, retirados da fala do adulto, são interpretados pelo adulto, funcionando essa interpretação como um processo de restrição. É pela fala do Outro, através de processos metafóricos e metonímicos já citados, que as palavras ganham estatuto de homogeneização, dando origem a enunciados com uma espécie de *sintaxe vertical*, como proposta por Scollon (1979), que antecederia a horizontal. É a interpretação que põe a língua na fala da criança. Acontece aqui um evento de *especularidade*, para retomar o termo de Camaioni, como prometido.

Na segunda posição, a criança é falada pela língua. É nessa posição que a criança se encontra impermeável à correção do erro por parte do adulto. Essa impermeabilidade significa a impossibilidade de reconhecer o que na fala do adulto, em resposta a seu enunciado, aponta para uma diferença relativamente ao seu próprio enunciado (*cf.* DE LEMOS 1997). Ainda que originária do outro, os fragmentos ganham estatuto fora da esfera do outro. Aqui o adulto e a criança retomam parte do enunciado do outro o complementando. É o evento da *complementaridade*.

Na terceira posição, a criança se coloca como intérprete da língua e passa a ouvir sua própria voz. É um estado “estável” em que o erro desaparece. É um estado que coincide com as reformulações, pausas, correções e autocorreções na fala da criança, tudo isso sob forma de substituições que remetem novamente a processos metafóricos e metonímicos. Aqui se dá um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro. A criança passa a iniciar o diálogo, instaurando o adulto como interlocutor. Há um evento de *reciprocidade*.

É preciso colocar que a divisão em três posições é um procedimento heurístico e que, por isso, elas não podem ser tomadas como parte de um processo de desenvolvimento teleológico. Como diz de Lemos, “não há como eliminar da relação do falante com sua

⁸³ Remetemos o leitor à noção de posição-sujeito como posta pela Análise do Discurso francesa, iniciada por Michel Pêcheux.

língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento” (1997, p. 16).

Apresentar décadas de desenvolvimento teórico em algumas páginas é um desafio a que se submete um trabalho acadêmico dessa natureza. Há sempre o risco de simplificar a complexidade inerente às teorias do porte das apresentadas até aqui. Tentamos resumir os pressupostos epistemológicos das teorias de aquisição em língua materna cientes desse risco. Buscamos recortar o que de mais importante se nos apresenta para nosso objetivo nesse trabalho, que visa um cotejamento com as teorias de aquisição de segunda língua, sobre as quais discorreremos em seguida.

4.3.2. Teorias de aquisição de L2

Uma vez apresentadas as principais teorias de aquisição de LM, nos voltamos agora às teorias de aquisição em L2.

Muitos teóricos (LIGHTBOWN & SPADA 1993) concordam que as teorias de aquisição de L2 apresentam alto grau de correlação com as teorias de aquisição de LM. Segundo Larsen-Freeman & Long (1991, p. 227), há pelos menos “quarenta ‘teorias’ de aquisição de L2”. Para nós, essas “teorias”, aspeadas pelos autores e por nós, nada mais são do que variações sobre um número reduzido de tendências epistemológicas que se agrupam, como nas teorias de aquisição em LM, em não mais que poucos sistemas teóricos, a saber, quase as mesmas teorias de aquisição em LM. Voltaremos ao *quase* mais adiante, pois é ele que sustenta a escrita deste artigo.

É necessário, a nosso ver, fazer um pequeno esclarecimento no que diz respeito às teorias de aquisição de L2.

Na literatura da área, muitas das vezes as abordagens que norteiam o processo de ensino-aprendizagem são equalizadas com teorias de aquisição, numa relação unívoca. Para nós, as abordagens têm outro estatuto hierárquico, estatuto esse que tentaremos expor a seguir, a partir do clássico artigo de Edward Anthony (1963), em que nos apresenta os

conceitos de abordagem, método e técnica⁸⁴, de forma hierarquizada, para problematizar a abordagem como sendo o maior nível hierárquico.

Anthony conceitua abordagem como sendo “um conjunto de assunções correlatas que lidam com a natureza da linguagem e do ensino-aprendizagem de língua”. E segue: “Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela sustenta um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé. Algo em que alguém acredita, mas não pode necessariamente provar. É geralmente inquestionável, a não ser em termos da eficácia dos métodos que dela surgem”⁸⁵.

Para nós, a abordagem já é uma sistematização possível, dentre várias, de pressupostos epistemológicos de determinada teoria que, esta sim, estaria na ponta superior da hierarquia. Se a abordagem é axiomática, ela o é por estar ancorada em uma filiação epistemológica que a precede. Assim, não existe uma relação unívoca entre teoria e abordagem, podendo uma mesma teoria dar vida a várias abordagens a partir dos elementos “correlatos” agrupados por essa abordagem, desde que nesse agrupamento não seja sacrificado o fio que a filia a uma teoria e que sustenta e caracteriza tal teoria.

Esse pequeno preâmbulo se faz necessário para que prossigamos nosso trabalho cotejando as teorias de aquisição em LM com as teorias de aquisição em L2, sem incorrerem em um problema metodológico de considerarmos as abordagens de ensino-aprendizado de línguas como sendo, elas próprias, teorias. Assim, não falaremos em abordagem comunicativa a não ser como uma instância de atualização de uma teoria de aquisição interacionista social, por exemplo.

Para manter, enfim, uma certa coerência de estatuto, diríamos, *mutatis mutandis*, que as teorias de aquisição em segunda língua seguem *quase* especularmente as teorias de aquisição de língua materna: Behaviorismo, Inatismo, Cognitivismo Construtivista e Interacionismo Social. Vamos a elas.

⁸⁴ Richards & Rodgers (1985) propõem os termos *abordagem*, *desenho* e *procedimento* para substituir os termos de Anthony. Apesar de alguns deslocamentos feitos pelos autores, a distinção não altera nossa linha de argumentação.

⁸⁵ Nossa tradução.

4.3.2.1 Behaviorismo: aprender uma segunda língua é formar novos hábitos

A teoria de aquisição de L2 de cunho behaviorista parte do mesmo pressuposto básico de sua correlata em LM: todo aprendizado, verbal ou não-verbal, ocorre através do processo de formação de hábito.

Como o desenvolvimento da linguagem é descrito como a aquisição de um conjunto de hábitos, assume-se que uma pessoa aprendendo uma segunda língua vá utilizar os hábitos associados à sua língua materna. Esses hábitos acabam interferindo nos hábitos necessários para o domínio de uma segunda língua e, por isso, novos hábitos devem ser formados (LADO 1964).

Os erros do falante são visto pelos behavioristas como interferência dos hábitos da LM na aquisição dos hábitos da L2. Essa visão levou ao desenvolvimento de hipóteses que trabalhavam a análise contrastiva: a diferença entre a LM e a L2 é o que teria de ser aprendido pelo falante. Dentro desde mesmo quadro epistemológico, lido grosso modo na Lingüística Aplicada como abordagem estruturalista, surge ainda o *Audiolingual method*, proposto por Fries (1945)⁸⁶.

Os trabalhos na linha behaviorista perdem força quando o pressuposto epistemológico em que se sustentam é posto em cheque pela crítica de Chomsky aos trabalhos de Skinner (*cf.* CHOMSKY 1959), no aspecto macro, e pela crítica demolidora de Rivers em *The Psychologist and the Foreign-language Teacher* (1964), no micro. A partir daí surgiram teorias de L2 baseadas em uma perspectiva inatista.

4.3.2.2 Inatismo: aprender uma segunda língua é ter condições para chavear parâmetros corretamente

Apesar de Chomsky nunca ter tido a preocupação de abordar diretamente o aprendizado de língua estrangeira, alguns autores chegaram a propor abordagens de ensino-aprendizagem sustentadas nas idéias chomskianas sobre aquisição de língua materna.

⁸⁶ O método audiolingual possui algumas características comunicativas baseadas no automatismo cognitivista. Alguns, por esse motivo, talvez o enquadrassem no quadro do Cognitivismo. Preferimos mantê-lo sob o guarda-chuva behaviorista por acreditarmos ser essa característica a mais fundante de sua práxis, ainda que reconhecamos seu amplo uso dos sistemas cognitivos nos procedimentos pedagógicos.

Chamada de teoria da construção criativa (*creative construction*) na literatura da área (cf. LIGHTBOWN & SPADA *op.cit.*), essa teoria propõe que as estratégias de processamento interno operaram a partir de um *input* lingüístico sem nenhuma dependência direta da produção de linguagem por parte do aprendiz da língua. A aquisição é um processo que ocorre internamente, em um funcionamento que mimetiza o inatismo chomskyano na teoria de aquisição de LM.

É baseado nos trabalhos de Stephen Krashen (1981 e 1982) e de Tracy Terrell (1977 e 1982) que a teoria da construção criativa ganha corpo como abordagem, proposta conjuntamente em Krashen & Terrell (1983) e retomada mais tarde pelo próprio Krashen (1985).

Em sua última elaboração significativa, Krashen apresenta seu modelo – chamado mais tarde por Krashen de ‘teoria’ – em cinco pontos:

- a) A hipótese de Aquisição/Aprendizagem – para Krashen, há dois processos independentes e não solidários para desenvolver habilidades em uma L2: aquisição e aprendizagem, sendo o primeiro processo natural, sistemático e subconsciente (o mesmo utilizado pela criança ao adquirir sua língua materna) e o segundo consciente, sistemático. A aprendizagem não leva à aquisição;
- b) A hipótese da Ordem Natural – para essa abordagem, as regras da L2 são adquiridas em uma ordem previsível, não determinada somente por uma simplicidade formal;
- c) A hipótese do Monitor – esta hipótese tenta explicar como a aquisição e o aprendizado são usados na produção. Para ele, a habilidade de produzir enunciados em L2 vem de uma competência adquirida, de um conhecimento subconsciente. O aprendizado (conhecimento consciente) funciona apenas como um editor ou monitor;
- d) A hipótese do Insumo – para o modelo, só há uma forma de adquirir a linguagem: através de “insumo compreensível” (*comprehensible input*). O aprendiz parte do nível de linguagem em que está (*i*) para um nível imediatamente posterior àquele de sua competência (*i+1*). O *input* é um ingrediente fundamental. O falante não adquire simplesmente o que ele

ouve, mas há uma contribuição significativa do processador de linguagem inato (a GU de Chomsky);

- e) A hipótese do Filtro Afetivo – Além do insumo compreensível, é preciso que haja para que o processo de aquisição ocorra uma “abertura” do aprendiz a esse *input*. O “filtro afetivo” seria um bloqueio mental que impediria o *input* de chegar à GU. Esse “filtro” pode flutuar abrindo e fechando o acesso à GU dependendo de fatores como ansiedade, motivação e confiança.

Muitas foram e são as críticas ao modelo proposto por Krashen, algumas bastante contundentes. Entre essas críticas está o fato de não haver explicação do por que o “filtro afetivo” não existir em crianças, só aparecendo na puberdade (GREGG 1984). White (1987) também coloca a questão da “pobreza de estímulo” como contra-argumento ao valor do insumo compreensível (*comprehensible input*), reclamando, como na teoria de LM, um papel crucial para o *incomprehensible input*.

Enfim, o apelo a GU da teoria chomskyana para explicar a aquisição de uma L2 traz para a teoria da construção criativa as mesmas questões empíricas e teóricas que afligem a teoria inatista para aquisição de LM.

Para alguns, nós entre eles, a grande contribuição da proposta de Krashen foi o estímulo dado por seu trabalho para que fossem realizadas mais pesquisas baseadas em dados, até mesmo por aqueles que queriam contrapor sua proposta.

4.3.2.3 Cognitivismo construtivista: aprender uma segunda língua é desenvolver sistemas cognitivos que dêem conta do novo conhecimento

A teoria cognitiva é relativamente inexplorada nas teorias de aquisição em L2⁸⁷. Para essa linha, a aquisição de L2 é vista como a construção de sistemas de conhecimento que podem ser acionados automaticamente no processo de fala e compreensão (LIGHTBOWN & SPADA op.cit., p. 25).

⁸⁷ Voltamos a ressaltar o possível enquadramento do método audiolingual nessa categoria, dependendo da ênfase dada aos processos cognitivos envolvidos na automatização dos elementos estruturais.

Primeiramente, o aprendiz tem que prestar atenção ao aspecto da língua que deseja entender ou produzir. Paulatinamente, através da experiência e da prática, esse aprendiz torna-se capaz de usar certas partes de seu conhecimento tão rápida e automaticamente que nem se dá conta que o está fazendo. Esse processo acaba por liberar o aprendiz para se preocupar com outros aspectos da língua que, por sua vez, também serão automatizados (MCLAUGHLIN 1987).

Segundo Lightbown & Spada (id.), a teoria cognitiva carece de maiores testes empíricos na área de aquisição de L2. Pelo fato da própria teoria não conseguir prever que tipos de estruturas são automatizadas através da prática e quais são reestruturadas, qualquer aplicação direta para o ensino/aquisição de L2 parecem ser prematuras. A teoria não é capaz também de prever quais estruturas da LM são transferidas (e se são) e quais não são.

Os autores afirmam ainda que essa teoria, voltada à aprendizagem, é incompleta sem um suporte lingüístico de algum tipo. Essa falta do lingüístico tem levado psicólogos cognitivos a buscar a colaboração de lingüistas a fim de possibilitar que os aspectos da linguagem estudados possam ter uma relevância maior para o fenômeno complexo de aquisição de L2.

4.3.2.4 Interacionismo social: aprender uma segunda língua é adquirir competência comunicativa

O interacionismo social hoje encontra na Abordagem Comunicativa sua mais bem sucedida manifestação no campo da Lingüística Aplicada.

Surgida a partir dos questionamentos relativos à importância anódina dada ao potencial comunicativo e funcional das línguas nas teorias de L2 vigentes, essa abordagem sociointeracionista tomou forma a partir dos trabalhos de lingüistas aplicados ingleses.

Christopher Candlin e Henry Widdowson, baseados nos funcionalistas Firth e Halliday, nos sociolingüistas americanos Hymes e Labov e nos filósofos Austin e Searle, começaram a desenvolver trabalhos que reclamavam uma visão mais comunicativa no processo de aquisição de L2. Seus trabalhos (*cf.* CANDLIN 1976 e WIDDOWSON 1978), juntamente com o de Wilkins (1976) e o de Brumfit & Johnson (1979), ganharam na década de 1970 e 1980 uma grande aceitação e desembocaram naquilo que veio a ser chamado de abordagem comunicativa.

Richards & Rodgers (1986, p. 65) afirmam que segundo essa abordagem há dois tipos de significados: as categorias nocionais (conceitos como tempo, seqüência, quantidade, localização, freqüência) e as categorias de funções comunicativas (como pedidos, ofertas, negações, queixas, etc.). Essas noções-funções só podem ser adquiridas pelo *uso*, ou seja, em situações reais de comunicação, na interação com o outro. Eles afirmam ainda que essa abordagem tem como objetivo (a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de língua e (b) desenvolver procedimento para o ensino das quatro habilidades que reconheçam a interdependência entre língua e comunicação.

Apesar do extenso escopo que essa abordagem tem apresentado, o que lhe credencia como uma abordagem interacionista social são os seguintes pressupostos: aprender uma língua é se comunicar com outros, sendo que essas tentativas de comunicação devem ser estimuladas desde o início; o sistema lingüístico da L2 é mais bem aprendido no próprio esforço para se comunicar; a competência comunicativa é o objetivo maior; a seqüência a ser aprendida está em função do interesse do aprendiz no processo de interação com os demais, que deve se dar pessoalmente, em pares, ou em quaisquer outras atividades onde haja interação social; o contexto social do evento comunicativo é essencial para a atribuição de sentidos aos enunciados. O conceito de “interação”, enfim, é fundamental nessa perspectiva, ainda que se apresente com diversas concepções na literatura da área (*cf.* ALMEIDA FILHO 1993, MOITA LOPES 1996, LITTLEWOOD 1992 e STERN 1987, entre outros).

O grande apelo que a Abordagem Comunicativa apresenta se deve ao fato de que pessoas de tradições muito variadas podem facilmente se identificar com alguns de seus pressupostos (alguns dos quais vagos e compartilhados por outras abordagens filiadas a outras teorias), interpretá-los e aplicá-los de formas igualmente variadas. Sua aceitação também resultou do fato de lingüistas aplicados de renome terem lhe dado aval em um momento em que a lingüística inglesa estava pronta para uma mudança de paradigma (*cf.* RICHARDS 1985), bem como o fato quase nunca abordado do interesse crescente das grandes editoras de ensino de língua (RODGERS 1988). Esse êxito levou a um comportamento de mitificação, isto é, de inquestionabilidade de seu valor intrínseco.

Passada a euforia inicial com a qual se recebem novas propostas teóricas, as críticas feitas à Abordagem Comunicativa começaram a surgir, interna e externamente. Elas são de várias ordens: a abordagem é apropriada a todos os níveis de aprendizado de L2? Qual o

papel da aprendizagem sistemática nessa busca incessante pela comunicação a todo custo? Como trabalhar seus pressupostos em contextos não ideais, com turmas grandes, tempo reduzido e professores com competência lingüística muito limitada, como no caso do ensino público brasileiro? Como pensar em comunicação como um mero processo de transmissão de informação, em que os sentidos a serem trocados já estão dados *a priori*, em uma época em que esse conceito de comunicação limpa e sem ruídos é seriamente problematizado pelas teorias lingüísticas contemporâneas?

Essas são algumas questões, entre outras, que estão ou deveriam estar na ordem do dia das pesquisas inseridas no paradigma interacionista social e mais especificamente filiadas à Abordagem Comunicativa, vista hoje como a mais aceita e difundida no campo da lingüística aplicada.

4.3.3 Um “quase” e o papel de eventos discursivos em aquisição em L2

No início da terceira parte desse tópico, afirmamos que as várias “teorias” de aquisição de L2 se agrupam, como nas teorias de aquisição em LM, em não mais que poucas teorias, a saber, *quase* as mesmas teorias de aquisição em LM. Voltamos ao *quase*, adiado então.

O *quase* se refere à ausência de hipóteses em L2 que trabalhem com as mesmas categorias epistemológicas proposta pela teoria sociointeracionista.

Assim, a partir da leitura dos trabalhos de Claudia de Lemos, gostaríamos de levantar algumas questões. Essas questões, antes de serem respondidas, têm a função de problematizar alguns aspectos de aquisição de uma L2, incluindo algumas discussões apresentadas pelo interacionismo como elementos epistemológicos fundantes desses aspectos.

4.3.3.1 Posições de sujeito em relação à língua e processos de identificação

Na proposta sociointeracionista, a criança alterna entre três posições não teleológicas, mas dominantes em dado momento.

Na primeira posição, a criança é falada pelo Outro, estando circunscrita à fala do Outro. Os fragmentos produzidos pela criança, retirados da fala do adulto, são interpretados pelo adulto, funcionando essa interpretação como um processo de restrição.

No evento de aquisição de L2, essa posição também é ocupada pelo falante/aprendiz, sendo que aqui o Outro que interpreta e dá sentido é a LM⁸⁸. Assim como na teoria de aquisição de LM é a interpretação do adulto que põe a criança no registro do simbólico dessa LM, no equívoco, no contingente próprio ao funcionamento da língua, é a LM (no papel do Outro) que põe o aprendiz a significar ao se deparar com a L2, a partir do simbólico já nela/por ela posto.

Para amparar nossa mudança no estatuto do Outro a partir da teoria sociointeracionista, dizemos com Revuz (1998)

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (p. 217).

É ainda ocupando essa primeira posição, quando o universo simbólico ativo predominante é o da língua materna, que o falante em contato com a L2 começa a perceber que cada vez mais as palavras não são mais aquilo que elas eram. É nesse evento discursivo que “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com recortes em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva”.

Ainda com Revuz:

O que estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vividas pelos aprendizes na exultação...ou no desânimo (*op. cit.*: 223).

⁸⁸ Cabe aqui fazer um deslocamento sobre a compreensão do termo Língua Materna como não sendo necessariamente aquela falada pela mãe, mas a que “teceu o inconsciente”, no dizer de Melman (1992, p. 45).

Dado o estranhamento, o confronto com outra possibilidade de recorte do real, o falante tem três caminhos a seguir: vivê-lo como uma perda (*cf.* KRISTEVA 1995) ou despersonalização (*cf.* MELMAN 1992), como uma operação salutar de renovação e relativização da língua materna, ou como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. Cada uma dessas vivências se manifesta diferentemente em relação a seu aprendizado de uma L2. Segundo cada aprendiz, uma ruptura com o universo da LM pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos (REVUZ *op.cit.*, p. 224).

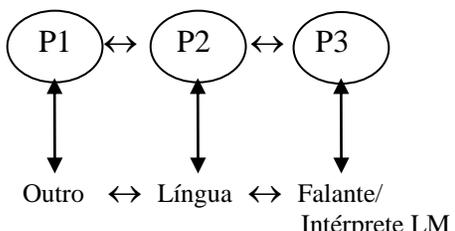
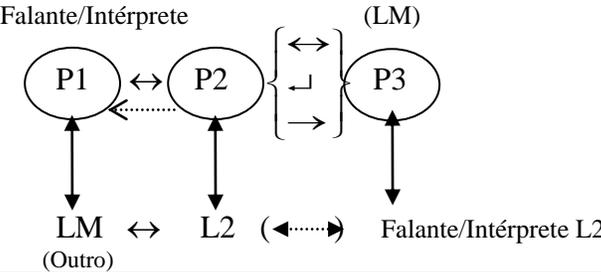
É ocupando a segunda posição, em que é falado pela língua, que o aprendiz se vê em uma possibilidade de movimento que chamaríamos de pendular. Nos extremos desse movimento, temos o falante que evita a ruptura com a LM e o outro que a ela recorre para se subjetivar através de um processo de identificação. O primeiro evita a ruptura e tende a apresentar bloqueios de várias ordens para que a aquisição da L2 ocorra. Algumas teorias chamariam esse bloqueio de falta de motivação ou de filtro afetivo alto. O segundo se atira em um novo objeto simbólico em busca do prazer, da liberdade em relação a seus processos psíquicos e da identificação sócio-histórica a eles colada, cruzando a porta aberta e partindo para ocupar a terceira posição, de intérprete da língua.

A terceira posição, que de Lemos coloca como sendo o momento em que a criança escuta sua própria voz na língua, é o momento em que o aprendiz de L2 se desloca para uma posição de sujeito próxima, mas nunca igual, a de um sujeito nativo da L2. Nunca igual porque as posições 1 e 2, quando é falado pela LM e pela L2 em transição, sempre são recorrentes. “O *eu* da língua estrangeira não é jamais completamente o da língua materna” (REVUZ *op.cit.*, p. 225).

Na terceira posição, de intérprete de si, o aprendiz de L2 se diz na e pela língua do outro, numa espécie de desarranjo subjetivo, de deslocamento que possibilita um rearranjo significante (SERRANI-INFANTE 1997)⁸⁹, sempre tendo, no entanto, ressonâncias das formações discursivas de LM.

Abaixo apresentamos de forma resumida o quadro que descrevemos.

⁸⁹ Os trabalhos que Silvana Serrani-Infante (1997, 1998a, 1998b e 1999) tem desenvolvido com sua proposta AREDA mobilizam preocupações muito próximas às nossas, ainda que as suas sejam mais voltadas ao bilingüismo e as nossas ao ensino de línguas no nível institucional.

TEORIA / PRESSUPOSTO	TEORIA / PRESSUPOSTO
1. Behaviorismo (B.F. Skinner) O ambiente como determinante $S \rightarrow R$ - Aprendizagem é aquisição de hábitos	1. Aprender L2 é formar novos hábitos - Audiolingual method (C. Fries)
2. Inatismo (N. Chomsky) A natureza como determinante - Princípios e Parâmetros $Input \rightarrow GU \rightarrow Língua-I$ $\downarrow \qquad \qquad \downarrow$ $S_0 \qquad \qquad S_s$	2. Aprender L2 é ter condições de chavear novos parâmetros - Natural Approach/Creative construction (S. Krashen) - <i>Learning/acquisition</i> - Ordem natural - Monitor - <i>Comprehensible Input</i> (i+1) - Filtro Afetivo
3. Cognitivismo Construtivista (J. Piaget) O momento do desenvolvimento como determinante (estágio objetivo-simbólico – 2 a 6 anos)	3. Aprender L2 é desenvolver sistemas cognitivos que dêem conta do novo conhecimento - <i>Gap filling?</i>
4. Interacionismo Social (L.S. Vygotsky) A mente e o social interagindo $M \leftrightarrow S$	4. Aprender L2 é adquirir competência comunicativa - <i>Communicative approach</i> (H. Widdowson, D. Wilkins) - Noção (tempo, quantidade, etc.) - Função (fazer pedido, reclamar) - L2 como língua de uso
5. Sociointeracionismo (C. de Lemos) <i>Infans</i>  Falante/Intérprete  (LM)	5. Aprender L2 é apreender e ser apreendido por uma nova Posição-Sujeito - Abordagens discursivas

4.4 Considerações provisórias acerca da aquisição discursiva e propostas pedagógicas

Ao adotarmos em L2 a perspectiva do sociointeracionismo como proposto por de Lemos para a LM, adotamos conjuntamente uma crítica ao sujeito intencional e logocêntrico como categoria epistemológica, bem como um deslocamento para a noção de sujeito compreendido como posição-efeito de formações discursivas, filiadas a formações ideológicas e possuidor de inconsciente. A adoção desse sujeito nos filia a uma visão não-subjetiva de sujeito, noção fundamental que é resumida por Orlandi (1996, p. 37) quando diz que o “sujeito é um *lugar de significação* historicamente constituído”.

Com isso nos posicionamos epistemologicamente contrários a uma concepção pragmática de sujeito e de qualquer teoria de linguagem que dela faça uso. Esse sujeito que monitora seus atos e que se comunica em um processo simples e redutor na base de emissor-mensagem-receptor não pode explicar nada mais que efeitos, pois ignora os processos históricos, sociais e inconscientes que o constituem. Adotar um sujeito heterogêneo, cindido, que é “estrangeiro” a si mesmo (KRISTEVA 1994) nos leva a questionar o conceito de identidade como sendo fixo e tratá-lo como *processo de identificação*, dinâmico e sujeito às contingências histórico-sociais (por isso discursivas) a que esse sujeito está submetido.

Assim, devemos trabalhar nas práticas de ensino a possibilidade de estranhamento de si mesmo por parte do aluno em sua própria LM (através de textos geradores em língua inglesa), do reconhecimento de sua subjetividade caleidoscópica, apontando para os diferentes recortes possíveis de mundo dentro de um mesmo imaginário, ainda em sua posição de falado prioritariamente pela LM. Nossa hipótese de trabalho é a de que ao questionar e problematizar as bases mesmas de suas crenças e valores fundantes em LM, o atrito ao contato com esse mesmo processo, inevitável na inscrição em uma língua outra, seja minimizado.

Cientes de que um material didático não é garantia de seu uso pensado e idealizado por quem os autora, o professor e o autor de material pedagógicos devem buscar não obstante proporcionar ao aluno de língua inglesa da Rede Pública momentos de significação e ressignificação, de apropriação e de observação do outro para melhor se observar e reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento. É uma tentativa de “provocar deslocamentos na maneira de ver a língua estrangeira e seu papel na constituição da subjetividade, partindo da certeza que sua aprendizagem só se dá na rede emaranhada de confrontos que se tecem a partir da língua materna, urdindo o inconsciente e alterando a sua configuração, pela problematização do outro, da diferença, da não coincidência de si consigo, de si com os outros” (CORACINI 1998).

Por um lado, ousamos acreditar que é viável trabalhar pedagogicamente mesmo dentro de uma ordem de um sujeito moderno, como o sujeito de nossa arquitetura escolar, desde que não se apague nesse sujeito pragmático o percurso de sua inserção no simbólico pela língua, sua interpelação pela Ideologia e sua individualização pelo Estado (*cf.*

ORLANDI 1999). Ao se desconsiderar tal percurso, apaga-se certamente toda inscrição do sujeito na história, toda a agonística presente nas relações de poder que constituem o Real da história e o Real da língua (MILNER 1978) e a possibilidade mesma de deslocar esse sujeito de seu cartesianismo. É escolher brincar ludicamente nos efeitos, como o rato que corre atrás do queijo dentro da roda, girando-a sem sair do lugar.

Ainda, igualmente ousamos afirmar que não acreditar no movimento do sujeito através de intervenções pedagógicas que desnaturalizem a relação palavra-mundo – como o livro didático, por exemplo, sem ter a ingenuidade de desconsiderar toda a memória que tal instrumento traz consigo – é fazer da ciência um campo de imobilização do social, é lançar um olhar de desgosto informado pela janela. É escolher brincar ludicamente na purpurina da teoria. É a mesma roda que gira imobilizada, com outro queijo e outro rato, talvez.

Adotar a perspectiva do evento de aquisição de L2 como posições-sujeito diversas ocupadas pelo sujeito-aprendiz requer suspender conceitos já fossilizados no âmbito dos estudos de ensino-aprendizagem de línguas. Ao se considerar a constituição do sujeito que funda o falante empírico, fluência deixa de ser um conceito ancorado na forma e passa a ser a capacidade de atingir funcionamentos discursivos de um sujeito que acessa uma outra posição histórica e social, ainda que culturalmente marcada (LAGAZZI-RODRIGUES inédito). Outros conceitos vão a reboque: competência comunicativa, papel do professor, papel do aluno, função do material didático, enfim, todos os conceitos deslocados por uma abordagem não subjetiva de sujeito-aprendiz de uma L2.

Esses e outros questionamentos, como o papel dos processos metafóricos e metonímicos⁹⁰ como processos de mudança aplicados à aquisição de L2, requerem um trabalho empírico mais aprofundado que possibilite uma teorização mais consistente.

Recorremos como base dessa seção às noções do sociointeracionismo, o que, no entanto, não significa um compromisso a um conjunto fechado de idéias, disponível a uma mesma compreensão por parte de qualquer indivíduo, em qualquer tempo ou lugar. Ao contrário, o valor sempre renovado de uma teoria está justamente na possibilidade de que ela forneça um dispositivo teórico, provavelmente entre outros, para a construção de um dispositivo analítico que possibilite uma melhor compreensão do objeto a que se refere.

⁹⁰ Em *Análise do Discurso*, o conceito de Metáfora está na base da significação, entendida como efeito de uma relação significante: uma palavra por outra (cf. PÊCHEUX 1988). Perguntaríamos: e a Metonímia?

Para nós, essas noções, lidas a partir do referencial teórico da Análise de Discurso, têm um valor operatório-metodológico. Elas estão aptas a nos guiar em nossa prática, uma prática que requer um transitar pelas mais variadas disciplinas, sem excluir a língua ou sua ordem própria nesse percurso, como materialidade do discurso.

Se fundamentarmos a idéia de que a inserção no universo simbólico de uma língua estrangeira se dá por processo de identificação, precisamos criar alternativas para que o poder público reverta o lugar do não-desejo que a língua escolar sustenta, sob risco de ver todo e qualquer investimento naufragar por falta de sentido, no sentido discursivo do termo. Uma dessas alternativas é a criação de Centros de Estudos de Línguas Públicas, geridos pelo próprio poder público com seu próprio quadro docente. Esses Centros teriam a função de gerar um novo sentido ao ensino público de línguas estrangeiras através do empréstimo do valor simbólico da língua estrangeira de mercado. Ao funcionar com o inglês de desejo, cada um desses Centros ajudará a consolidar um novo lugar para o inglês escolar público, um lugar de desejo e não mais o da repulsa, que efetiva a relação do sujeito com a língua.

Temos feito o que nos cabe, enquanto professores e estudiosos da linguagem: mobilizar nossos alunos para compreenderem sentidos postos em jogo pelas suas relações com as línguas que os habitam, sabendo que elas são produtos das relações históricas, sociais e inconscientes das quais é impossível deslindá-las. Mesmo que alguns teimosamente tentem e outros, por saberem dessa impossibilidade, desistam.

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
BRASIL COLÔNIA 1500-1808	<ul style="list-style-type: none"> - 1500: Chegada dos portugueses - 1560: proibição da escravidão indígena - Início da escravidão africana -1620: Mercantilismo Ciclo do Açúcar -1700: Ciclo da mineração 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Jesuítica (1549 – 1759) <i>Ratio Studiorum</i> - A escola como espaço de regeneração (SILVA 1998) - O primeiro sistema público de ensino - 1759 – Expulsão dos Jesuítas por Pombal: desmonte do sistema - 1772: Aulas Régias (aulas avulsas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade difusa (Língua do colonizador) - ?340 línguas indígenas (RODRIGUES 2002) - ? Língua Portuguesa Européia - 1600 a 1750: Língua Geral (Língua da catequese) - Contingência religiosa - 1770: obrigatoriedade do ensino de português - Imposição político-econômica (Língua Nacional para o Estado) 	<ul style="list-style-type: none"> - ? Língua Portuguesa Européia - O que é o Outro se não há o Um? - Grego e Latim (línguas clássicas) - Oferecimento de línguas estrangeiras modernas (francês e inglês) para atender às negociações 	<ul style="list-style-type: none"> - “Lendo a gramática do colégio entenderemos a gramática da Cultura” (PAIVA 2003) - Os <i>línguas</i> - Mais idiomas = maior capital simbólico - Apagamento dos idiomas indígenas = apagamento do sujeito índio - “O encontro da LPE com outras línguas e o desencontro com si própria” (MARIANI 2004)

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
PERÍODO JOANINO E IMPÉRIO 1808 – 1889	<ul style="list-style-type: none"> -1808: Chegada da Família Real - 1822: Independência Política 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de nível superior (militares e médicos) - 1824: Constituição com ensino primário para todos - 1825>: Liceus - 1837: Colégio de Pedro II - 1870: Início da circulação de diretrizes, métodos e conteúdos “modernos” > Positivismo (Colégios Culto à Ciência, Internacional, em Campinas-SP) 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: Língua de Estado - LP como língua nacional: referência para a alteridade - Configuração da “Alteridade Superior” 	<ul style="list-style-type: none"> - 1808: Abertura dos portos (ofício de intérprete) - Latim: língua clássica: princípios literários - Francês: universalidade cultural - Inglês: pragmatismo mercantil - 1841 (Antonio Carlos): Alemão como obrigatório - 1855 (Couto Ferraz): Italiano como segunda língua optativa - 1862 (Souza Ramos): Alemão e Italiano optativos - 1870 (Paulino Souza): Inglês com feições culturais - 1876 (Cunha Figueiredo): redução das horas das LE - 1878 (Leôncio de Carvalho): obrigatoriedade do Alemão e Italiano (imigração italiana iniciada em 1875); ampliação da carga horária do Inglês - 1881 (Homem de Mello): redução da carga horária do Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> - A era da submissão (externa e interna) - A necessária modernização da colônia - Francês: língua universal - Inglês: Língua comercial - Alemão e Italiano: línguas coadjuvantes - Equiparação em status às línguas clássicas - Surgimento da noção de Língua Estrangeira em decorrência da sedimentação da língua portuguesa brasileira

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA
PRIMEIRA REPÚBLICA 1889 – 1930	<ul style="list-style-type: none"> - 1889: Proclamação da República com apoio dos cafeicultores; Deodoro da Fonseca - 1889-1900: Imigrantismo - 1891: Floriano Peixoto - 1894: Prudente de Moraes - 1898: Campos Salles - 1902: Rodrigues Alves - 1906: Affonso Pena - 1909: Nilo Peçanha - 1910: Hermes da Fonseca - 1910-1920: pré-industrialização - 1914: Wenceslau Braz - 1918: Delfim Moreira - 1919: Epiácio Pessoa - 1922: Artur Bernardes - Movimento Modernista - 1926: Washington Luis 	<ul style="list-style-type: none"> - Modernização com influência do Positivismo e do industrialismo cosmopolita (Rui Barbosa) e Enciclopedismo (Benjamin Constant) - Movimento pela Desanalfabetização” - 1891: Constituição: delegação do ensino primário para os Estados - Profundo debate: atribuição à educação de papel fundamental. <i>Entusiasmo pela Educação e Otimismo pedagógico e</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do Nacionalismo moral e cívico - Ênfase na <i>Brasilidade</i> - 1890: Benjamin Constant: exclui o inglês e o alemão do currículo obrigatório. - 1892: Fernando Lobo: volta o inglês e o alemão. Maior carga horária para as LE - 1898: Amaro Cavalcanti: LE pela literatura e Línguas Clássicas como LE Modernas - 1901: Epiácio Pessoa: LE mais pragmáticas - 1911: Rivadávia Corrêa: LE Moderna via literatura. Redução de carga horária - 1915: Carlos Maximiliano: ênfase nas LE vivas - “Abrasilizar o Brasil”, “pensar em brasileiro” - Paráfrases para não dizer “Língua Portuguesa”: “língua nacional”, “idioma nacional” - 1925: Rocha Vaz: redução da carga horária das línguas vivas; aumento da CH do Latim 	<ul style="list-style-type: none"> - Anti-estrangeirismo (com foco no anti-lusitanismo) - “República do Kaphet” (Lima Barreto) - Retirada do Grego - Papel ambivalente e pendular: entre a alteridade superior e a coadjuvação na sedimentação da identidade nacional

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
SEGUNDA REPÚBLICA: O INÍCIO DA ERA VARGAS 1930 – 1937	<ul style="list-style-type: none"> - 1930: deposição de Washington Luis - Fim da política do café-com-leite - 1932: Revolução Constitucionalista - 1935: Intentona Comunista 	<ul style="list-style-type: none"> - 1930: Reforma Francisco Campos: Igreja Católica X Escolanovismo - Manifesto dos pioneiros da Escola Nova - 1934: Constituição: a Educação é gratuita e dever do Estado 		<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da oferta de LE modernas - Metodologia: Método direto - Distensão da presença da alteridade superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Os escolanovistas se apresentavam como <i>especialistas</i>, o que lhes conferia legitimidade

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
O ESTADO NOVO 1937 – 1945	- 1937: Golpe de Getúlio Vargas	- 1937: Constituição: a Educação é dever dos pais e, subsidiariamente, do Estado - 1938: Decreto-Lei 406: proibição de material didático em alemão nas escolas teuto-brasileiras - 1939: Decreto 1.545: adaptação do estrangeiro pela infusão da Língua Portuguesa - A Escola muda para atender à industrialização, mas esvazia o estudo de LE: gênese da disjunção	- O Nacionalismo como cultura	- Repressão lingüística - “Crime idiomático” - Silenciamento do alemão e do italiano em SC no RS - “O perigo alemão” - Proibição do ensino de LE para menores de 14 anos -1943: banimento do Alemão das escolas - O Outro definido geopoliticamente: a língua inglesa	- Política de silenciamento pela censura - Política de infusão da Língua Portuguesa e início da infusão da Língua Inglesa

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
A REPÚBLICA POPULISTA 1945 – 1964	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 1940: Pressão pela democratização - 1945: deposição de Vargas pelos militares - 1946: Eurico Gaspar Dutra - 1947: Cassação do PCB (alinhamento com os EUA na Guerra Fria, com rompimento com a URSS) - 1951: Retorno de Getúlio Vargas - 1954: Suicídio de Getúlio Vargas - 1954-1956: Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos: rápidas passagens - 1956: JK - 1961: Jânio Quadros assume e, sete meses depois, renuncia - 1961: Assume João Goulart 	<ul style="list-style-type: none"> - 1942 a 1946: Reforma Capanema - 1946: Constituição: voto obrigatório - 1946: Tramitação da primeira LDB, arquivado em 1949 com a ajuda de Gustavo Capanema - Debate entre os defensores da Escola pública e da Escola Privada - 1958: Projeto de Carlos Lacerda para a LDB: interesses do ensino privado - 1959: Manifesto dos Educadores pela Escola Pública - 4.024/61: gasto obrigatório de 12% na Educação 		<ul style="list-style-type: none"> - Infusão da língua inglesa através da indústria cultural americana (música, cinema, <i>American way of life</i>) - 1954: Breve refreio da infusão - Recrudescimento da Infusão da língua inglesa, <i>A lingua franca da mundialização</i> - LE como secundária - Carga horária reduzida - Latim é praticamente retirado das escolas; - Francês reduzidíssimo - O inglês permaneceu inalterado 	<ul style="list-style-type: none"> - Economia liberal sem controle de remessa de lucros para o exterior - 1946: Beija-mão de Eisenhower pelo Chanceler Otavio Mangabeira

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBSERVAÇÕES
O REGIME MILITAR 1964 – 1985	<ul style="list-style-type: none"> - 1964: Castello Branco - 1964: AI1: Poderes Constituintes ao Regime; AI2: Estado de Sítio, Bipartidarismo E fim das Eleições Diretas - 1966: AI3: Diretrizes para as Eleições Indiretas; - AI4: Reconvocação do Congresso] para legitimar a Constituição de 1967 - 1967: Costa e Silva - 1968: AI5: Auge da autonomia do Regime - 1969: Emílio G. Médici - 1970-1973: “Milagre Econômico” - 1974: Ernesto Geisel - 1978: Revogação do AI5 - 1979: João Baptista Figueiredo - 1979: Lei da Anistia - 1982-1983: Recessão econômica 	<ul style="list-style-type: none"> - 1964: Início dos 12 acordos MEC-USAID (iriam até 1968): A escola é submetida ao mercado de trabalho - 1967: Constituição - 1968: Lei 5.540: Reforma universitária - 1969: Decreto-Lei 477: Controle das universidades - 1971: Lei 5.692: Profissionalização do ensino: <i>qualificação</i> para o trabalho - 1982: Lei 7.044: <i>Preparação</i> para o trabalho 		<ul style="list-style-type: none"> - Língua Estrangeira dada “por acréscimo” - Surgimento e proliferação das escolas livres de línguas, devido o abandono pelo Governo - Evidenciação da disjunção: o inglês de mercado X o inglês da Escola Pública - 1978: Chegada do ensino comunicativo ao Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - Juracy Magalhães: “o que é bom para os EUA é bom para o Brasil”

PERÍODO HISTÓRICO	MARCO HISTORIOGRÁFICO	MARCO EDUCACIONAL	LÍNGUA MATERNA	LÍNGUA ESTRANGEIRA
O PERÍODO PÓS-MILITAR 1985 – 2002	<ul style="list-style-type: none"> - 1985: Morte de Tancredo; José Sarney assume - 1989: Eleição de Fernando Collor - 1992: Itamar Franco assume após renúncia de Collor - 1994: MERCOSUL - 1995: Fernando H. Cardoso - 1999: Fernando H. Cardoso 	<ul style="list-style-type: none"> - 1988: Constituição - 1996: Lei 9.394 - 1998: PCN 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de trabalho com Gêneros Textuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade da disjunção: aumento dos cursos livres de línguas - Inserção desenfreada no liberarismo econômico e na globalização - Ampliação da demanda pelo Espanhol: cursos livres ampliam a oferta - Obrigatoriedade de uma LE a partir da 5ª série até o fim do Ensino Médio - Segunda língua opcional no Ensino Médio - Assunção pelo Governo do sentido de Inglês da Escola Pública – o ruim – (ênfase na leitura) nos PCN do Ensino Fundamental. - Terceirização: o <i>bom</i> pelo <i>ruim</i> - Assunção pelo Governo do Sentido de Inglês do mercado – o bom - (ênfase nas quatro habilidades) nos PCN do Ensino Médio. - Esquizossemia governamental

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. “Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil”. Em STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- ALTHUSSER, L. “Ideologia e aparelhos ideológicos de estado”. Em ZIZEK, S. **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- AMMAR, E. “Manual do procedimento de implementação do software utilizado no Projeto ENDICI”. Em ORLANDI, E. (org). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003.
- ANTHONY, E. “Approach, method and technique”. **English Language teaching**. Vol. 17, Oxford: OUP, 1963.
- ARAÚJO, E. **O teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade colonial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- _____. “Língua e hiperlíngua”. Em **Línguas e instrumentos lingüísticos**, n. 1, Campinas: Pontes, 1998a.
- AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- AUTHIER, J. "Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés". **DRLAV**. 17. p 1-87, 1978.
- AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours". **DRLAV**. 26. p 91-151, 1982.
- BACON, F. “Novum organum”. Em **Bacon**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1982.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 1992.
- _____. (MEDVEDEV) **The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics**. Baltimore, Londres: The Johns Hopkins Press, 1991
- BANDEIRA, M. **Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1978.
- BARTHES, R. "A Morte do Autor". Em **O Rumor da Língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral I**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORGES, L. C. “A língua geral: revendo margens em sua deriva”. Em FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. **Línguas gerais: política lingüística e catequese na América do Sul no Período Colonial**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOWERMAN, M. “Reorganizational processes in lexical and syntactic development”. Em WANNER; GLEITMAN (orgs.) **Language acquisition: the state of the art**. Cambridge: CUP, 1982.

BRASIL. Decreto-lei no. 4468 de 01 de fevereiro de 1870. Altera os regulamentos relativos ao Imperial collegio de Pedro II.

_____. Decreto no. 1075 de 22 de novembro de 1890. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional.

_____. Decreto no. 2857 de 30 de março de 1898. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundario nos Estados.

_____. Decreto no. 8659 de 05 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.

_____. Decreto no. 8660 de 05 de abril de 1911. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II.

_____. Decreto no. 11530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.

_____. Decreto no. 4244 de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.

_____. Decreto-lei no. 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professôres, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

_____. Decreto-lei no. 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória.

_____. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providencias.

_____. Lei 7044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei 5692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

_____. Lei 6515 de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

_____. Lei 9294 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (ed) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1979.

BRUNER, J.S. **Child’s talk: learning to use language**. Oxford: OUP, 1983.

- CAMAIONI, L. "Child-adult and child-child conversations: an interactional approach". Em OCHS & SCHEFFELIN (ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979.
- CANDLIN, C.N. "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". Em RAMEH, C. (ed.) **Georgetown University roundtable 1976**. Washington: Georgetown University Press, 1976.
- CANGUILHEM, L. **Le cerveau et la pensée**. Paris: Murs, 1980.
- CASTRO (CAMPOS), M. F. P. **Processos dialógicos e construção de inferências e justificativas na aquisição de linguagem**. Tese de doutorado inédita. UNICAMP, 1983.
- _____. **Aprendendo a argumentar: um momento da construção da linguagem**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHOMSKY, N. "A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*". **Language**, 35, vol.1, 1959.
- _____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MIT Press, 1965.
- _____. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge: CUP, 2000.
- COELHO, E. P. **O reino flutuante: exercício sobre a razão e o discurso**. Lisboa: Edições 70, 1972.
- CONEIN, B. et al. **Materialités discursives**. Presses Universitaires de Lille, 1981.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. Em **Letras & Letras**, vol. 14, no. 1, 1998.
- CORREA, L.M.S. "Aquisição de linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos". **D.E.L.T.A.**, vol. 15, número especial. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA, E. **Da senzala à colônia**. 4a. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- COSTA, M. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COURTINE, J-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adresse aux chrétiens. Em **Langages**, (62): p.9-128, 1981.
- _____. "O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a Memória e o Esquecimento na Enunciação do Discurso Político". Em **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1999.
- DE DECCA, **1930: O Silêncio dos Vencidos**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983
- DE LEMOS, C. "Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, nº 3, 1982.
- _____. "Interacionismo e aquisição de linguagem". **D.E.L.T.A.**, vol. 2, no 2. São Paulo: EDUC, 1986a.
- _____. "A sintaxe no espelho". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. nº 10. Campinas: Editora da Unicamp, 1986b.
- _____. "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio". **Substratum**, nº. 1, 1992.
- _____. "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**. No. 12, 1995.

_____ “Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna”. Trabalho apresentado no simpósio “The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy” em Trento, Itália, 1997.

_____ “Inter-relações entre a Lingüística e outras ciências. **Boletim da ABRALIN**, n° . 22, 1998.

_____ “Sobre o ‘interacionismo’”. **Letras de Hoje**. Vol. 34, n° . 3, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

_____ “Tendências de uma aquisição da linguagem brasileira”. **Letras de Hoje**, volume especial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999b.

_____ “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”. **Culture & Psychology**. Londres: Sage Publications, 2000.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo, Perspectiva, 1973.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. V. 2. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond Structuralism and Hermeneutics**. Brighton: Harvester, 1982.

EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo: Editora da Unesp, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Unb, 2001.

_____ **Language and power**. London: Longman, 1989.

FIALA, P. & RIDOUX, C. “Essai de pratique sémiotique”. Em **Travaux du Centre de recherches sémiologiques**, Neuchâtel, 17, p. 62., 1973.

FIGUEIRA, R.A. **Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança**. Tese de doutorado inédita. UNICAMP, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____ **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____ **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____ **A ordem do discurso**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____ **Arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

_____ **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992

_____ **Vigiar e punir**. Petrópolis; Vozes, 1987.

_____ **História da sexualidade: vol.1, a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____ **Power/knowledge: selected interviews and other writings, 1972-77**. C. Gordon, (ed) Brighton: Harvester, 1980.

_____ “Truth and Power: Interview with Alessandro Fontano and Pasquale Pasquino”, traduzido por P. Patton and M. Morris, Em M. Foucault, **Power, truth, strategy**. Sydney, 1979.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

FREIRE, J.R.B. **Rio Babel: a história lingüística na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____ “Da ‘Fala Boa’ ao Português na Amazônia Brasileira”. Em **Amazônia em cadernos**. N° . 6, 1-45, Manaus: EDUA, 2000a.

_____. “Língua Geral Amazônica: a história de um esquecimento”. Comunicação apresentada no **I Colóquio sobre Línguas Gerais: Política Lingüística e Catequese na América do Sul no Período Colonial**. Rio de Janeiro, 2000b.

FREITAS, M.T. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.

GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. “Apresentação da conjuntura em lingüística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969”. Em GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Campinas: pontes, 2004.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVES, C. “Princípios, parâmetros e aquisição da linguagem”. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. No. 29, Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GASPARI, E. **A ditadura derrota (o sacerdote e o feiticeiro)**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES RODRIGUES, A. A. **A tradução em Portugal**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1992.

GOULART, Í. B.. **Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000

GREGOLIN, M. R. “Análise do Discurso: os sentidos e suas movências”. Em GREGOLIN, M. R.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G (orgs). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GREENBERG, J.H. “Língua”. Em **Grande Enciclopédia Delta Larousse**. Rio de Janeiro: Delta-Larousse, 1980.

GREGG, K. “Krashen’s monitor and Occam’s razor”. *Applied Linguistics*. Vol. 5, no. 2., 1984.

GRODEN, M.; KREISWIRTH (eds). **The Johns Hopkins guide to literary theory & criticism**. Baltimore, Londres: The Johns Hopkins UP, 1994

GUATTARI, F.. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981

GUIMARÃES, E. “Sinopse dos estudos do português no Brasil”. Em GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. **Língua e Cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. (org). **Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia e sociedade**. Campinas, Pontes, 2001.

_____. **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. Campinas, Pontes, 2003.

GUIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da educação**. Barueri: Manole, 2003.

Haidar, M. L. M. **o ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994

HARRIS, Z. **Structural linguistics**. Chicago: University of Chicago Press, 1951.

- _____. “Discourse analysis”. Em **Language** 28: 1-30, 1952.
- HILSDORF, M. L. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thompson, 2003.
- HOWARTH, D. **Discourse**. Philadelphia: Open University Press, 2000.
- HOWATT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: OUP, 1984.
- HEGEL, G. **Princípios da filosofia do direito**. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.
- HENRY, P. “Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux”. Em GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.
- _____. “Sentido, sujeito, origem”. Em ORLANDI, Eni (org). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. A história não existe? Em ORLANDI, Eni (org). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- _____. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Pontes, 1995.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.
- KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive sciences**. Cambridge: MIT Press, 1992.
- KIPPER, M.H. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Catarina**. Santa Cruz: APESC, 1979.
- KLEIMAN, A. “O ensino de línguas no Brasil”. Em PASCHOAL, M; CELANI, M. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.
- KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Pergamon, 1981.
- _____. **Principles and practices in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.
- _____. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. New York: Pergamon, 1983.
- KRISTEVA, J. **Estrangeiro para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- _____. “En deuil d’une langue?”. **Deuils: vivre, c’est perdre**. Paris: Éditions Autrement, 1995.
- LACAN, J. **Écrits**. Paris: Seuil, 1966.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. Verso: Londres, 1985.
- LADO, R. **Language teaching: a scientific approach**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. “A fluência considerada sob a perspectiva da Análise do Discurso”. Inédito.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman, 1991.
- LEFFA, V. “O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional”. Em **Contexturas**. No. 4. São Paulo: Apliesp, 1999.

_____. “O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência”. Em STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.

LIGHTBOWN, P. ; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: OUP, 1993.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching: an introduction**. Cambridge: CUP, 1992.

LIMA, K. R. S. “Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração”. Em NEVES, L. M. W. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

LOBO, T. “Variantes nacionais do português: sobre a questão da definição do português do Brasil”. Em **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. 12: 9-16, 1994.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Buscavida, 1987.
of child language. Oxford: Blackwell, 1995.

MALDIDIER, D (org.). **L'inquiétude du discours**. Paris: Éditions de Cendres, 1990.

_____. “Elementos para uma história da análise do discurso na França”. Em ORLANDI, E. (org). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIOTTO, H. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MATTOS, I. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MATTOS E SILVA, R. V. **Sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. Londres: Edward Arnold, 1987.

MEISEL, J.M. “Parameters and acquisition”. Em FLETCHER. P. & MacEHINNEY, B. (eds.). **The handbook**

MENDONÇA, S. R. “As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização”. Em LINHARES, Y. (org). **História geral do Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MELMAN, C. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. São Paulo: Escuta, 1992.

MILLS, S. **Discourse**. Londres: Routledge, 1997.

MILNER, J-C . **L'amour de la langue**. Paris: Seuil, 1978.

MIOTO, C., Silva, M. C. & Lopes, R. **Manual de sintaxe**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2000.

MOACYR, P. **A instrução e a República**, v.3, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1942.

_____. **A instrução e a República**, v.4, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1942b.

_____. **A instrução e a República**, v.5, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1942c.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES; L. M. W; FERNANDES, R. R. “Política neoliberal e educação superior”. Em NEVES, L. M. W. (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. “A gramática de Anchieta e as partes do discurso. Em GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (orgs). **Língua e cidadania**. Campinas: Pontes, 1996.

OLIVEIRA, G. M. “Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico”. Em MOURA E SILVA (Org.). **o direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis, Editora Insular, 2000.

ORLANDI, E. **Terra à vista**. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **As formas do silêncio**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. “Discurso: fato, dado, exterioridade”. Em CASTRO, M.F.P (org). **O método e o da dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp. pp. 209-216., 1996b.

_____. **Interpretação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “Do sujeito na história e no simbólico”. **Escritos**. Número 4. Campinas: Labeurb, 1999a.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999b

_____. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. (org) **Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. (org) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, Pontes, Cárceres: UNEMAT, 2001c.

_____. “Entrar na sociedade geral dos cidadãos: os caminhos da história, percursos do político”. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org) **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E; GUIMARÃES, E. (org) **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas**. Campinas, Pontes, 2002.

PAIVA, J. M. “Educação jesuítica no Brasil colonial”. Em LOPES, E.; FARIA FILHO, L; VEIGA, Cynthia (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da UFRJ, 1991.

_____. “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa”. Em STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1968.

_____. “Rôle de la memoire”. Em Achard, P., Gruenais, M-P., Jaulin, D. (eds). **Historie et linguistique**. Paris, Editions du CNRS, 1985.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990a.

_____. “Análise de discurso: três épocas”. Em GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990b.

_____. “Ler o arquivo hoje” em ORLANDI, Eni (org). **Gestos de leitura.** Campinas: Unicamp, 1994.

_____. ; FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”, em GADET, F.; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990.

_____. ; GADET, F. **La langue introuvable.** Paris: Maspero, 1981.

_____. **A língua inatingível.** Campinas: Pontes, 2004.

_____. “La langue introuvable”. Em **Canadian Journal of Political and Social Theory.** Vol. 15, nos. 1, 2 e 3. Montreal: Concordia University, 1991.

PETERS, A. **The units of language acquisition.** Cambridge: CUP, 1983.

_____. “Language segmentation: operating principles for the perception and acquisition of language”. Em SLOBIN, D. (Ed.) **The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2: Theoretical issues.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril, 1979.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1970.

PROMODOU, L. “English as a cultural action”. Em **ELT Journal.**42/2. April. Oxford: OUP, 1988.

PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária. 1984

RANGEL, M. **Currículos de 1º e 2º graus no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1988.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Em SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 14 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICHARDS, J “The secret life of methods”. Em RICHARDS, J. **The context of language teaching.** Cambridge: CUP, 1985.

RICHARDS, J & RODGERS, T. “Method: approach, design, and procedure”. Em RICHARDS, J. **The context of language teaching.** Cambridge: CUP, 1985.

_____. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: CUP, 1986.

RIVERS, W. **The Psychologist and the foreign-language teacher.** Chicago: University of Chicago Press, 1964.

RODGERS, J. “The word of the sick proper”. Em **ELT Journal,** 42/3:73:83, 1988.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)** . 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** 19. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1994

SCHMIDT-RADEFELDT, J. “Anglicisms in Portuguese and language in contact”. Em VIERECK, W., BALD, W. (eds). **English in contact with other languages.** Budapest: Akadémiai Kiadó, 1986.

- SCOLLON, R. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". Em OCHS & SCHIEFFELIN (ed.) **Developmental pragmatics**. New York; Academic Press, 1979.
- SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- SERRANI-INFANTE. S. "Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas". **D.E.L.T.A.** vol.13. no.1. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. "Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA". Em SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.
- _____. "Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso". Em SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: mercado de Letras, 1998b.
- _____. "Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem". Em INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (org.) **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. Englewood Cliff: Prentice-Hall, 1957.
- _____. **About behaviorism**. New York: Knopf, 1974.
- SOKAL, A; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SOUZA, M.C. C. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- SOUZA, S. A. F. "A vitrina e seus lados: algumas reflexões discursivas sobre os 500 anos". Em **Intertextos**. Vol 3. No 1-3. Manaus: EDUA, 2002.
- _____. "Curso de Linguística Geral: o *big bang* das ciências da linguagem". Em **Novum Millenium**. Vol 1, Ano 1. Manaus: ESBAM, 2003.
- _____. "Pós-Modernidade, Processos de Identificação e Ensino de Língua Inglesa: o caso do ensino médio na rede pública do Estado do Amazonas". Trabalho apresentado no VI CBLA, Belo Horizonte, 7-11 de outubro de 2001.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.
- STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.
- STERN, H.H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: OUP, 1987.
- STEVENS, C.; CUNHA, J. (org.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UNB, 2003.
- TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13 ed. São Paulo: Summus, 1992.
- TAYLOR, C. "Foucault on freedom and truth". Em COUZENS Hoy (ed.). **Foucault: a critical reader**. Blackwell: Oxford, 1986.
- TEIXEIRA DA SILVA, F. C. "A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. Em LINHARES, M. Y. (org.). **História geral do Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- TERRELL, T. "A natural approach to second language acquisition and learning". **Modern Language Journal**. No. 61, 1977
- _____. "The natural approach to language teaching: an update". **Modern Language Journal**. No. 66, 1982.

- TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história.** 4 ed. Brasília: UnB, 1988.
- VINZENTINI, P. F. **Relações internacionais do Brasil: de Vargas a Lula.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- XAVIER, M.E., RIBEIRO, M.L., NORONHA, O.M. **Historia da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.
- WALKER, S. “Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil”. Em STEVENS, C.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora da UnB, 2003.
- WANDERLEY, C. “Recursos do discurso eletrônico e a construção do sistema ENDICP”. Em ORLANDI, E. (org). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas: Pontes, 2003.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** São Paulo: Parábola, 2002.
- WHITE, L. “Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of L2 competence”. **Applied Linguistics**, Vol. 8, 1987.
- WIDDOWSON, H. **Teaching language as communication.** Cambridge: CUP, 1978.
- WILKINS, D.A. **Notional syllabus.** Oxford: OUP, 1976.
- ZILBERMAN, R. “Práticas de Ensino de Inglês - Língua e Literatura no Brasil: questões históricas e atualidade”. Comunicação apresentada no XXIX SENAPULLI (Seminário Nacional de Professores Universitários de Literaturas de Língua Inglesa), Atibaia, 27 a 31 de janeiro de 1997, inédito.
- ŽIŽEK, S. **Um mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano Editora, 2004.