

A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva

*Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros*¹

1 INTRODUÇÃO²

Neste trabalho reflete-se sobre as múltiplas línguas existentes no Brasil, antes da chegada dos portugueses a essa terra, observando-se os períodos por que essas línguas passam até a eleição de uma língua oficial: a portuguesa. Essa oficialização se dá na medida em que a língua é utilizada em documentos oficiais e pelos sujeitos ligados à administração pública. Põe-se em discussão também a questão da imposição do uso da língua pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVIII. Com essas reflexões, buscam-se explicações históricas do ensino de Língua Portuguesa, a fim de se examinarem as atuais práticas existentes nas salas de aula. A partir de tal reflexão, expõem-se as controvérsias no interior dos PCNs de LP, por estes constituírem uma parametrização do ensino. Por fim, debate-se sobre as políticas de fechamento, postuladas por Foucault (2003), procurando-se entender o ponto de vista político-ideológico instituído na escola, local em que a LP é ensinada como uma disciplina curricular. E, enquanto disciplina institucionalmente determinada, a LP constitui um princípio de

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Núcleo de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana*.

² Versão deste trabalho foi apresentada no ECLAE (2007); consiste em desdobramento do capítulo 1 da tese de doutorado intitulada *As Marcas da Polifonia na Produção Escrita de Estudantes Universitários*, defendida em agosto de 2007, na UFBA.

controle da produção do discurso. Com efeito, há um silenciamento das vozes dos partícipes do processo ensino-aprendizagem, como um todo e, em particular, de língua.

2 HISTÓRIA DE UMA DISCIPLINA CHAMADA LÍNGUA PORTUGUESA

Durante o período das grandes navegações, início do século XVI, os portugueses chegam ao Brasil. Encontram nesta terra povos, línguas, múltiplas culturas, visões de mundo, enfim, múltiplas realidades. Somente com o processo de colonização, por volta de 1532, a Língua Portuguesa vai sendo transportada para esse país. Segundo Guimarães (2005, p. 24): “Aqui ela (*a língua portuguesa*) entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil”.

Guimarães (2005), então, procede à divisão da história dessa língua no Brasil em quatro períodos, considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro. O primeiro dá-se a partir do início da colonização e se estende até a saída dos holandeses do Brasil (1654). Nessa época, o português convive com as línguas indígenas, as línguas gerais e com o holandês, esta também advinda de um povo colonizador. E, enquanto as línguas gerais são consideradas como *língua franca*, o português é a *língua oficial*, pois é utilizada em documentos oficiais e por aqueles que são ligados à administração pública, como acima explicitado.

O segundo período se estende desde a saída dos

holandeses do Brasil até a chegada da família real portuguesa a esse país, em 1808. Nesse período, o português não tem mais a concorrência de uma outra língua de Estado (o holandês), haja vista todas as outras línguas circuladas nesse território nessa época serem pertencentes a povos dominados (índios e negros). Em Portugal, são tomadas medidas diretas e indiretas que levam ao declínio das línguas gerais. Nesse mesmo período, cresce o número de portugueses no Brasil, conseqüentemente, o número de falantes específicos do português. Esses, por sua vez, são falantes advindos de diversas regiões de Portugal e passam a conviver, em um mesmo espaço e tempo, com dialetos de regiões diferentes.

Por conta dessa diversidade e por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, torna obrigatório o uso da língua portuguesa. Proíbe, então, o uso de quaisquer outras línguas. Essa é uma proibição radical como forma de impedir o uso da língua geral nas escolas.

O terceiro período começa com a vinda da família real (1808) para o Brasil e termina com a Independência (1822). A data fixada como fim desse período, entretanto, é o ano de 1826, quando se formula a questão da língua nacional do Brasil no parlamento brasileiro. A vinda da família real para o Brasil, por sua vez, implica em uma série de efeitos para esse país: a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português; a fundação da Biblioteca Nacional, mudança do quadro da vida cultural brasileira.

O quarto período se inicia em 1826, por ocasião da tomada de decisão no parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil são, a partir dessa data, redigidos em

“linguagem brasileira” (GUIMARÃES, 2005). Em 1827, ocorrem grandes discussões sobre o objeto de ensino de língua; para alguns, os professores devem ensinar a ler e escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional. Nesse contexto, a língua portuguesa no Brasil, antes considerada oficial, torna-se a língua da Nação Brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado.

Esse período constitui também o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes (1818 - 1820), dado o processo de imigração para o Brasil. É nesse espaço de enunciação (língua oficial / língua nacional) que surgem duas relações significadamente distintas: de um lado, as línguas indígenas; de outro, as línguas da imigração. Há, entretanto, diferentes modos de relação, uma vez que as línguas indígenas e africanas são advindas de povos considerados primitivos, escravizados, logo, não há lugar para essas línguas e seus falantes. Enquanto isso, as línguas dos imigrantes são tidas como línguas legitimadas no conjunto global das relações.

A partir dessa instauração enunciativa, observa-se, por um lado, o silenciamento de vozes (por parte dos colonizados, inclusive os brasileiros partícipes do grupo dos despossuídos); por outro, a força discursiva adquirida pelos falantes colonizadores (os portugueses, inclusive os brasileiros partícipes da nobreza). A imposição pombalina significa, enfim, a tentativa de destruição da língua como um processo constitutivo de um povo (GERALDI, 2003)³. Daí a importância de se enfatizar que, apesar de o Português do Brasil (PB) ser considerado o mesmo que o Português Europeu (PE), são diferentes, pois se marcam

³ Palestra durante o GELNE / ECLAE, 2003. João Pessoa – PB – UFPB.

por se historicizarem distintamente em suas relações com a história de seus países. Assim, essas línguas (o PB e o PE) produzem discursos distintos, significam diferentemente, filiam-se, portanto, a discursividades distintas. “O efeito de homogeneidade é o efeito produzido pela história da colonização” (ORLANDI, 2005, p. 30). Com efeito, essa homogeneidade é inculcada através do ensino de língua nos moldes da Tradição Gramatical, produzindo, assim, o silenciamento das vozes do povo, principalmente, as pertencentes às classes populares.

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: raízes históricas

Nesse contexto de intervenção lingüística, surgem, assim, várias controvérsias quanto à reforma pombalina: para uns, há uma mudança não só do sistema pedagógico, mas a extinção de uma organização escolar. Já outros elogiam tal medida, dada a “*possibilidade*” de leituras de traduções dos filósofos enciclopedistas e a conseqüente reprodução de obras literárias ligadas à Europa e ao espaço político literário português. E, além de se aprender a ler e a escrever em português, introduz-se o estudo da gramática portuguesa, que passa a ser um componente curricular nas escolas. Permanece, entretanto, a Retórica, herança da Antigüidade greco-romana passada pelos jesuítas em terras brasileiras. As disciplinas curriculares, então, são a Gramática e a Retórica.

A formação do professor, tal como se vê hoje, tem, portanto, raízes históricas. Soares (2001, p. 212-218) aponta para o tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa à luz do ensino de Língua Latina no Brasil. Essa autora afirma que

somente com a reforma pombalina (1759) o ensino de Língua Portuguesa torna-se obrigatório no Brasil e em Portugal. Porém, a disciplina Língua Portuguesa só é incluída no currículo do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro⁴, em 1837, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética.

Soares (1996) acrescenta ainda que, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo. Entretanto, o cargo de “professor de Português” só é criado em 1871, por ocasião de decreto imperial. Quem leciona tais disciplinas (Retórica e Gramática) é o intelectual, advindo das elites sociais, por ainda não haver cursos de formação para professores. Esses, por sua vez, só surgem no início dos anos 30 do séc. XX. Mas os formadores desses profissionais ainda estão imbuídos do ensino tradicional e o passam a seus discípulos.

É a partir da década de 1950 que há modificação nas condições de ensino e de aprendizagem: a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela; em conseqüência, modifica-se o alunado. Duplica-se o número de alunos, faz-se um recrutamento mais amplo, porém menos seletivo, de professores. Apesar do ingresso de classes populares na escola, a língua continua a ser considerada *como sistema* cuja gramática deve ser estudada como expressão para fins retóricos e poéticos. Nessa perspectiva, embora tenha havido transformação quanto ao alunado, não se modificam as condições de ensino de língua, pois os professores continuam pautados no ensino *sobre* a língua. Além disso, como muitos dos

⁴ Soares (1996) explica que é a partir do estudo do currículo desse Colégio que se pode resgatar não só a história da educação no Brasil assim com a história das disciplinas nesse país, uma vez que esse Colégio é o mais antigo do Brasil.

então profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual, alteram-se os manuais didáticos: ao lado de conhecimentos acerca da gramática e texto para leitura, incluem-se exercícios. Tira-se, portanto, a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas.

Isso tudo se deve também ao início da depreciação da função de docente: rebaixamento salarial, precárias condições de trabalho. Com efeito, o professor busca estratégias de facilitação de suas atividades e transfere ao livro didático a tarefa de preparação de aulas. Conseqüentemente, há uma perda de prestígio, provocando uma mudança de clientela nos cursos de Letras. Tal clientela passa a ser oriunda de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2001; GERALDI, 1993). Segundo Geraldi (1993), o professor passa a ser um grande maestro do livro didático, pois só dá aulas com base no livro didático. E Batista (1997) acrescenta que o professor elege um tripé em suas aulas: expõe o assunto, passa exercícios sobre ele, corrige exercícios correspondentes ao assunto abordado.

De acordo com Marcuschi (2000), na década de 60 do séc. XX, chega aos cursos de Letras a Ciência Lingüística que, em termos de conhecimento, ainda é bastante nova. Da forma como chega aos cursos de formação, traz consigo as teorias estruturalistas, em a que língua é uma estrutura, um *sistema de regras*, conforme a teoria gerativista. Nesse sentido, o ensino de língua perpassa tal visão, popularizando-a nas gramáticas pedagógicas como predomínio de ensino de gramática. Há a evidência da análise de "erro", pois se a língua é considerada em sua imanência, é constante, permanente.

No início da década de 1970, em decorrência da nova lei

de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), há uma mudança radical, resultante da intervenção feita pelo movimento militar de 1964. Essa nova lei reformula o ensino primário e o médio. A língua, nesse contexto, passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida de tal forma que, sendo um código, alija o sujeito de um processo de interação, excluindo as tensões previsíveis em interações através da linguagem. Os objetivos, por seu turno, passam a ser pragmáticos e utilitários, segundo Soares (1996). O professor volta-se para desenvolver, no aluno, o comportamento como emissor e receptor de mensagens. E até mesmo a disciplina, outrora nomeada *Português*, passa a *Comunicação e Expressão*.

Mais tarde, na década de 1980, é recuperada a denominação *Português*. Nesse sentido, não só há uma rejeição da concepção anterior de língua, mas também do ensino de língua que lhe corresponde. É a chegada da Lingüística Aplicada ao ensino da língua materna na escola. Passa-se a ter um olhar para outros aspectos. É a vez da Sociolingüística, a partir da qual se considera a língua como fato social, observando a "*variação lingüística*". Por conta desse olhar, combate-se o preconceito lingüístico e valorizam-se as variedades de língua não-padrão ou não-cultas (MARCUSCHI, 2000).

Moura Neves (2000), por seu turno, postula que ainda não se percebem claramente os efeitos dos ensinamentos lingüísticos. A causa disso é que os professores, egressos dos cursos de Letras, ou não sabem como aplicá-los e optam pelo continuísmo do ensino da gramática da língua, ou não se percebem enquanto profissionais capazes de libertar ou

oprimir.⁵ Nesse sentido, Cereja (2002) concorda com Moura Neves, acrescentando que a “mudança” ocorrida desde a inclusão da Lingüística nos currículos de Letras nas universidades é muito tímida. Isso porque, a partir dessa ciência, há apenas o acréscimo de alguns conceitos oriundos da Lingüística e / ou da Teoria da Comunicação. Aponta como causa desse processo o fato de, ao concluir o curso de Letras, o recém-formado professor de Língua Portuguesa passar a ingressar no mercado de trabalho e passar a integrar uma estrutura de ensino (Redes Pública e Particular) fortemente fincada na tradição. Realizam práticas cristalizadas de ensino de Gramática, uma vez que a Escola opta pela consagrada tradição (Gramática Normativa, cujas raízes remontam à Antigüidade Greco-latina).

Ainda hoje se verifica que a maioria dos professores compromete-se com um programa que visa à prescrição (obviamente da norma padrão, concebida como única). Além do mais, observa-se uma preocupação exacerbada com o uso de terminologias, em detrimento do trabalho com a língua em uso, quando o principal objetivo deve ser o de garantir boa qualidade ao uso da língua, nas suas diferentes dimensões (fala, leitura, escrita), mediante atividades denominadas epilingüísticas, segundo Geraldini (1993). Progressivamente se introduzem as atividades metalingüísticas. Nesse contexto, é importante se mencionar que as chamadas *Gramáticas Tradicionais* tomam por base a língua, em uma de suas variedades, a padrão. E, na medida em que elegem a *norma*

⁵ Fala de Maria Helena Moura Neves durante Mesa Redonda, no GELNE, Salvador – BA, setembro de 2000.

padrão, desprezam todas as outras⁶. Nessa perspectiva, o ensino de Gramática leva ao apagamento e ao silenciamento das vozes que constituem as múltiplas variantes da língua portuguesa, em geral; e a brasileira, em particular. Ou seja, o trabalho com a gramática jamais deve se dar dissociado da realidade, e sim consistir em uma reflexão sobre textos reais.

Outro dado bastante relevante é o de que os professores mais tradicionais entendem que há uma única forma de se praticar a língua, mantendo-se julgamentos de valor sobre os usos lingüísticos. Quanto à gramática, como se pode detectar nos depoimentos colhidos em pesquisa efetuada pela autora entre 2002 e 2003 (UNIT)⁷, ela é vista de forma bastante limitada: como conjunto de normas “*do bem falar e do bem escrever*”.

Nesse caminho, o ensino de língua ainda está muito distante de ser considerado o ideal para a construção de cidadãos que opinam, concordam, discordam, argumentam, enfim. E, na medida em que o ensino de língua também diz respeito à visão sociopolítica do professor, percebe-se uma reiteração dos padrões conservadores das elites sociais, priorizando-se as normas eleitas por elas.

2.2 O Ensino de Língua e os PCNs

⁶ Fala-se aqui em outras normas porque se parte do pressuposto de que em todas as variações existem normas, tal como postula Coseriu (1979).

⁷ Este trabalho (*A Argumentação Textual Discursiva de Alunos Secundaristas e Universitários*) consistiu em uma investigação, com bolsa da Universidade Tiradentes (Aracaju – SE) em Programa de Assistência à Pesquisa Institucional (PAPI), orientada pela responsável pelo presente trabalho. Nela busca-se delinear o Ensino de Língua Portuguesa nesse estado, a partir de orientações de trabalhos monográficos de estudantes de Letras e de Pedagogia, em final de curso, não só na capital como no interior de Sergipe.

É ainda no final da década de 1990 (1998, precisamente) que surgem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Estes pretendem parametrizar, de maneira geral, o ensino e, de maneira particular, o ensino de Língua Portuguesa. Se, de um lado, redefinem os objetivos do ensino de língua; de outro, trazem em seu bojo problemas de ordem conceitual e formal.

Segundo Cunha (2004), os PCNs significam a tentativa de mudança qualitativa no ensino-aprendizagem, num sistema que carece de mudanças estruturais, tal como visto nos itens anteriores deste trabalho. Em se tratando dos problemas conceituais e formais, a autora aponta, primeiramente, a utilização dos termos *linguagem* e *código* como sendo sinônimos. Explica que esses termos são oriundos do sócio-interacionismo e do estruturalismo, respectivamente. Essa escolha sequer é justificada ao longo do documento, havendo uma ambivalência constante.

Nesse contexto, há uma tentativa de o documento trazer para o ensino a noção sócio-interacionista, mas a visão de língua como sistema ou como código permeia todo o texto. Revela-se, assim, a falta de compreensão dos formuladores do documento, uma vez que a escolha de um paradigma tem repercussões teóricas e metodológicas no ensino de língua, segundo referência anterior.

E, como analisado anteriormente, não se pode partir do pressuposto de que os professores, egressos dos cursos de Letras, compartilhem com esses pressupostos teóricos. A causa disso é o fato de se questionar a formação desses professores em relação ao embasamento teórico da ciência Lingüística, tal como

postula Moura Neves (2000)⁸.

Além disso, Cunha (2004) aponta para uma outra confusão conceitual: o *signo* e o *sinal*, usados indiscriminadamente ao longo de todo o documento. Se o *signo*, por sua vez, é variável e flexível, daí a impossibilidade de se designar a significação de um *signo* isolado; o *sinal*, por seu turno, apresenta sempre a mesma significação, ou seja, é sempre idêntico a si mesmo. Apesar de distintos, são usados, nesse documento, alternativamente.

Afora o uso indiscriminado desses termos, depara-se com as noções de *gênero* e de *texto*, havendo mais uma vez a suposição de conhecimento partilhado pelos leitores, apesar da diversidade terminológica. Nos *Parâmetros Curriculares* não há definição de *gênero*; enquanto que a de *texto* refere-se à segunda concepção da linguagem, segundo a qual o texto é o produto de codificação e de decodificação. Nessa concepção, o receptor basta conhecer o código, pressupõe-se o texto, então, como sendo explícito, e o receptor um mero decodificador passivo. Tal concepção contraria a suposta direção sócio-interacionista de ensino, proposta no documento, já que não considera emissor / receptor como sujeitos do processo de interação, tampouco entende a língua como ação, atividade, mas como código.

Ainda segundo os PCNs, a textualidade consiste em um conjunto de relações que se estabelecem a partir da *coerência* e da *coesão*. Mas, há de se convir que a *coerência*, tal como vista à luz da terceira concepção da linguagem (a língua como sendo dialógica, interacional; o texto, um lugar de interação entre sujeitos) é um princípio de interpretabilidade. A *coesão*,

⁸ Esse postulado já foi anteriormente citado, segundo fala em Mesa Redonda de Moura Neves (GELNE – 2000 – Salvador – BA).

precisamente as marcas coesivas, tem função de assinalar relações semânticas e / ou discursivas subjacentes. Como afirma Koch (2003), a inexistência dessas marcas, entretanto, não impede a construção de sentido; ao contrário do mau uso delas que, muitas vezes, provoca incoerência, pelo menos, local. E, apesar de os PCNs preconizarem o ensino de língua a partir do texto, trazem uma visão reducionista de coerência, de coesão, de texto, corroborada, por seu turno, pelo *déficit* de formação em que se encontram os profissionais dessa área.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que tentam apontar para um afastamento do ensino tradicional, preconizando o texto como objeto de ensino de língua, reduzem esse mesmo texto a concepções estruturalistas. Tal redução favorece um ensino pautado em normas *do bem dizer*, em regras; não mais gramaticais, mas textuais, perpetuando-se as relações de poder em sala de aula: o professor, único detentor do conhecimento; o aluno, aquele que ouve / reproduz tais conhecimentos. Uma vez perpetuada tal relação, conserva-se também o silenciamento dos sujeitos, o apagamento de vozes. No espaço enunciativo da escola, os alunos sofrem, então, os mesmos processos de apagamento de vozes observados durante todo o percurso da constituição da Língua Portuguesa como uma disciplina, ensinada para falantes do português, com suas múltiplas variantes, trazendo em seu bojo todo um arsenal ideológico subjacente à história dessa disciplina.

3 FOUCAULT: AS POLÍTICAS DE FECHAMENTO

De acordo com o que tem sido abordado no decorrer desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa vem sendo

instituído na escola sob um ponto de vista político-ideológico. Inicialmente, esse ponto de vista é construído com as medidas tomadas por Pombal, na medida em que este impossibilita o ensino da *língua geral*, proibindo a circulação de múltiplas línguas no território brasileiro, numa perspectiva de silenciamento das vozes dos sujeitos. Ademais, a cada fase de ensino de Língua Portuguesa apresentada, no decorrer deste trabalho, observa-se uma ideologia do poder subjacente a ela, corroborando a idéia de que língua e cidadania estão inter-relacionadas, a partir daquela o sujeito constitui-se enquanto tal, em um dado espaço enunciativo. Mas, à medida que a língua passa a ser objeto de ensino, uma disciplina, já carrega em si um traço de “verdade” institucionalmente imposto. Concorde-se, então, com Foucault (2003), para quem a produção de discurso em toda sociedade é controlada. Ele defende a seguinte tese:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2003, p. 8)

Nessa perspectiva, esse autor afirma que, na sociedade ocidental, há procedimentos de controle de discursos tanto externos como internos. Entre os primeiros estão os procedimentos de exclusão elencados da seguinte forma: a interdição, a segregação da loucura (*razão versus loucura*), a

vontade de verdade (a oposição entre verdadeiro e falso). O primeiro, a interdição, é mais evidente e familiar, pois é perceptível que não se pode falar tudo, em qualquer circunstância, simbolizando a proibição da palavra.

E afirma que as interdições que atingem os discursos revelam sua ligação com o desejo e o poder: “[...] 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” (2003, p. 10). Dessa forma, o controle do discurso significa o controle do próprio poder. E se, para o autor, o discurso está diretamente relacionado à “reverberação de uma verdade” (p. 49), mantém-se essa verdade socialmente instituída.

O segundo princípio de exclusão consiste em uma separação e uma rejeição, como exemplo cita a oposição entre a razão e a loucura, ou seja, consiste na segregação da loucura. O terceiro princípio de exclusão, por seu turno, está centrado na oposição entre verdadeiro e falso. Nesse contexto, o filósofo francês afirma que, desde o século VI a.C., perpetua-se o discurso verdadeiro, pronunciado por quem de direito, segundo um ritual requerido. É a partir desse postulado de verdade que se pronuncia o discurso da justiça, anuncia-se o destino da humanidade, solicitando-se a adesão dos homens. Essa vontade de verdade, por sua vez, apóia-se em um suporte institucional, a partir das práticas pedagógicas, dos livros, dos sistemas editoriais, das bibliotecas. Então, apoiada institucionalmente, exerce sobre os outros discursos uma espécie de pressão, de poder de coerção.

Há ainda procedimentos internos, tal como visto, uma vez que, para Foucault, os discursos, eles mesmos, exercem seu

próprio controle. É o caso, por exemplo, da ordenação, classificação dos próprios discursos. Defende, então, a existência dos princípios de rarefação do discurso: o comentário, a questão da autoria, a constituição da disciplina. Todos esses consistem em limitação do discurso. O primeiro tem como função dizer o que está articulado silenciosamente no primeiro texto.

O segundo princípio de limitação é a questão de autoria, entendida como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de coerência. Para esse filósofo, o autor deve prestar contas da unidade do texto posta sob seu nome. E assim o define (2003, p. 28): “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem de ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção do real”.

Foucault ainda estabelece a relação entre os dois primeiros princípios de limitação quando afirma: “O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma de *repetição* e *do mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*”. (2003, p. 29) E, à medida que aquele que comenta institui um ponto de vista novo - a partir da construção de uma outra perspectiva de verdade - constitui-se autor, dado o reconhecimento das marcas individuais.

As *disciplinas* constituem o terceiro princípio de limitação. Este é um princípio relativo e móvel, que permite construir, mas conforme um jogo restrito. Nesse contexto, esse princípio se opõe aos dois primeiros, uma vez que é formado por um conjunto de métodos, proposições tidas como verdadeiras, demandando, por sua vez, um anonimato. Daí é oposta ao princípio da autoria, ressaltando-se o caráter repetitivo dessas proposições. Foucault, então, define a

disciplina da seguinte forma (2003, p. 30): “[...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor”.

E, assim como a disciplina é contrária à questão da autoria o é também em relação ao comentário. Se, no comentário, há um desvendar de um sentido implícito; na disciplina, ao contrário, há uma formulação indefinida de proposições novas, mas anônimas. Tais princípios (comentário, autoria, disciplina), portanto, constituem princípios de coerção. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Nesse caso, à medida que a Língua Portuguesa transforma-se em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor / aluno).

Para Foucault (2003), ainda há um terceiro grupo de controle dos discursos: a determinação das condições de funcionamento dos discursos; a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a elas. Há, assim, o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia.

Nesse sentido, afirma ser o ritual responsável por tal seleção, por definir a qualificação que certos indivíduos devem possuir para participarem de certas regiões de discurso. A partir do ritual, há um preestabelecimento dos papéis dos indivíduos que falam. Surgem, assim, as sociedades de discurso, cuja função é preservar ou produzir discursos, os quais circulam em espaço fechado, com uma distribuição de discursos segundo

regras restritas. Dessa forma, efetiva-se a perpetuação dos detentores dos discursos.

Nessa perspectiva, observa-se o papel do professor como partícipe de uma sociedade de discurso, permitindo ou não o acesso dos alunos à circulação dos discursos produzidos. Os papéis do educador e do educando são igualmente preestabelecidos, segundo o modelo tradicional de ensino, em que somente ao professor é dada a chance de falar as “verdades” a respeito da disciplina que leciona; e ao aluno, a oportunidade única e exclusiva de ouvir, de reproduzir tal conhecimento.

Foucault (2003) postula ainda que o próprio ato de escrever encontra-se limitado por uma ordem discursiva, por uma sociedade de discurso. Por conta disso, há todo um impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve, como àquele que lê, como mencionado anteriormente.

Ainda segundo Foucault (2003, p. 40 – 41):

[...] mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade. É bem possível que o ato de escrever tal como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma ‘sociedade de discurso’ difusa, talvez, mas certamente coercitiva.

Com efeito, são várias as sociedades de discurso: o

segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, a apropriação dos discursos econômico e político. Em contrapartida a essas sociedades de discurso, encontra-se a doutrina, por seu caráter de difusão das mesmas verdades. Apesar disso, constitui também um princípio de controle dos discursos, exatamente pelo fato de os indivíduos compartilharem dessas mesmas verdades, difundidas a partir de regras igualmente preestabelecidas. Ademais, esses indivíduos têm que aceitar certa regra de conformidade com os discursos validados, que, por sua vez, proíbe-lhes o acesso a todos os outros discursos. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (2003, p. 43). Nota-se, assim, a existência de grandes planos de apropriação social dos discursos. Além desses aspectos, Foucault destaca a dupla função política da educação: manter ou modificar a apropriação dos discursos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como visto ao longo desta pesquisa, a educação tem exercido, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, um papel de continuísmo da Tradição Gramatical, na medida em que perpetua os ensinamentos voltados para modelos estruturalistas, para a busca do “*bem dizer*”.

Como mencionado anteriormente, Foucault (2003) reconhece a disciplina como um princípio de controle da produção dos discursos. Sob a égide de proposições ditas como verdadeiras, controla-se, assim, o discurso do aluno, cuja língua

deixa de constituir um espaço enunciativo e passa a ser vista sob jugo do verdadeiro *versus* o falso, do certo *versus* o errado, distanciando o sujeito do que a língua lhe traz inerentemente: a sua historicidade. Segundo a teoria foucaultiana, ao se tornar disciplina, a ciência (da linguagem, no caso) traz consigo a coerção discursiva, impondo aos sujeitos proposições ditas verdadeiras.

Concorda-se também com o seguinte argumento de Foucault (2003, p. 44-45):

O que é afinal um 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 ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

E, à luz desses postulados, reitera-se a idéia que se vem defendendo ao longo deste trabalho: o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, tem contribuído para o silenciamento das vozes dos sujeitos. Estes se encontram aprisionados a um sistema de regras que os faz crer que não sabem falar tampouco escrever. Assim, mantém-nos crédulos de que são incapazes de se expressarem em sua própria língua, dado o seu caráter de dificuldade, e a conseqüente impossibilidade de aprendizagem por pessoas, por sua vez, caracterizadas como incompetentes de adquirirem a língua em sua “*completude*” e “*pureza*”. Ora, se nem sequer podem se colocar enquanto sujeitos em seu próprio idioma, questiona-se como poderão se constituir cidadãos

políticos, capazes de lutar, de reivindicar pelos seus direitos enquanto tais. Fecha-se, então, o ciclo de conservação de um sistema que prima pela obediência, pela aceitação. Nesse contexto, como mencionado, muitos professores de Língua Portuguesa, considerados partícipes das sociedades de discurso, corroboram a exclusão de muitos estudantes do mapa da cidadania de um país chamado Brasil.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. *Aula de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CEREJA, Wilson. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). *Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 153 - 160.
- CUNHA, D. A. C. da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, M. E. V.; VILAR, S. de F. P. (org.). *Parâmetros curriculares em questão: ensino médio*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2004. p. 27 - 47.
- FOUCAULT, Michel *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. *in Línguas do Brasil*. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57. nº 2. Abril - Junho, 2005. p. 24 - 28.

KOCH, Ingedore Villaça. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Lingüística Textual e Ensino de Línguas*. ECLAE (Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas e Ensino), 2003. UFPB, João Pessoa. *mímeo*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, *mímeo*, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *in Veredas: revista de estudos lingüísticos* –Universidade de Juiz de Fora. Vol. 06, nº 1. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, jan. / jun., 2002, p. 43 – 62.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni. A Língua brasileira. In: *Línguas do Brasil*. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, nº 2. Abril – Junho de 2005. p 29 - 30

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Material de divulgação da obra *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1996.

SOARES, Magda. *Que professor queremos formar?* In: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Fortaleza: UFC, 2001. p. 211 – 218.