

Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias

State, science and society: through languages and theories

Claudia Castellanos Pfeiffer

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Mariza Vieira da Silva

Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Resumo: Neste trabalho, discutimos, sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, o trabalho das contradições que comandam e afetam as práticas linguísticas na sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, conferindo-lhes uma forma científica mais ou menos unificada e uniformizadora, marcada por um movimento entre tomar a língua como sistema formal e abstrato de regras e negociar com a variedade, como forma de atacar socialmente o problema da desigualdade, movimento que nos mostra um confronto-aliança do teórico com o político. Buscamos, pois, compreender como se dá a espacialização das teorias pelos diferentes (mesmos?) modos de inscrição de um saber sobre a língua na relação entre Estado, Ciência e Sociedade.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas. Políticas públicas. Língua portuguesa. Escola.

Abstract: In this paper we discuss, from the theoretical-methodological perspective of discourse analysis, the work of the contradictions that govern and affect language practices in Brazilian society, from the second half of the twentieth century, presenting them in a more or less unified and unifying scientific manner, characterized by a movement between taking language as a formal and abstract system of rules, and negotiating with variety as a way of socially attacking the problem of inequality. To us, such movement reveals a confrontation-alliance of theory with politics. We endeavor, therefore, to understand how the spatial distribution of theories occurs through the different (or the same?) modes of inscription of a type of knowledge related to language in the relationship between State, Science and Society.

Keywords: History of Linguistic Ideas. Public policies. Portuguese language. School.

Introdução

Neste trabalho, situando-nos na segunda metade do século XX, fazemos nossos investimentos teóricos e metodológicos em uma perspectiva materialista de tratamento da linguagem e da língua, a da Análise de Discurso, para compreender o funcionamento das contradições que comandam e afetam as práticas científicas da linguística na sociedade brasileira, conferindo-lhes uma forma mais ou menos unificada e uniformizadora, ora se aproximando da língua como sistema formal e abstrato de regras; ora negociando com a variedade, como forma de atacar socialmente o problema da desigualdade; ora, ainda, fazendo uma aliança entre o logicismo e o sociologismo (PÊCHEUX; GADET, 1998), mascarando, contudo, os efeitos das contradições aí presentes. Confronto-aliança do teórico com o político.

Uma questão bem ampla nos norteia. Como a linguística ganha lugar e forma no projeto pedagógico de um Estado determinado em sua relação com o capitalismo interno e externo, criando laços institucionais entre o científico e o escolar, ganhando visibilidade, alargando o campo de influência da linguística e dos linguistas e tornando-se transmissível?

Para tanto, a segunda metade do século XX, no Brasil, constituiu-se em um momento histórico importante para uma reflexão e análise do modo como a linguística se instalou e passou a ser produzida e disseminada no mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, no mundo escolar. A partir das décadas de 60/70, observa-se deslancharem dois processos de institucionalização das ideias linguísticas no Brasil que nos remetem “a um conteúdo sociopolítico ao mesmo tempo perfeitamente transparente e profundamente opaco” (PÊCHEUX, 1990a, p. 19-20): 1. a institucionalização da linguística nas universidades brasileiras via ensino e pesquisa, via criação de programas de pós-graduação, de associações e de revistas especializadas; 2. a chegada, de forma articulada institucionalmente, de uma formação ideológica da comunicação que domina de forma consensual a produção acadêmica, a legislação, o financiamento de pesquisas, as políticas de escolarização do português, as metodologias e tecnologias de ensino.

Esses processos estreitamente articulados acontecem em uma conjuntura econômica, social e política brasileira própria, em que se coloca em questão o português como língua nacional em sua unidade imaginária, em sua relação com a exterioridade. Podemos observar,

*Claudia
Castellanos
Pfeiffer*

*Mariza Vieira
da Silva*

88

por exemplo, isso funcionando na apresentação dos anais do Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna¹: uma abordagem interdisciplinar (BRASIL, 1983), organizado e coordenado por representantes da comunidade científica² e promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), em 1983. Nela está dito, em relação aos trabalhos ali apresentados e discutidos, que:

No fundo, as questões versavam não só sobre preocupações com novas pedagogias ou didáticas de aprendizagem da língua, em seu uso oral e escrito, envolvendo propostas para a produção de materiais instrucionais, mas também sobre *a dialética da diferenciação-unificação da língua*. (BRASIL, 1983, p. 7, grifos nossos).

*Estado,
ciência,
sociedade*

89

Ressaltamos que esse momento é marcado por uma forte industrialização e uma migração interna acentuada, que produz uma urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização. Esse processo leva para a escola e para o centro das políticas públicas de ensino, pela primeira vez na nossa história, de uma forma massiva, um outro brasileiro – negros, mestiços, migrantes do campo, trabalhadores manuais e informais, habitantes da periferia, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela se evadiram – que fala um outro português (outros, diríamos mesmo), diferente da norma preconizada, porque é escutado, na sua dispersão, como exterior ao imaginário da unidade construída em torno da coincidência absoluta entre norma e língua – em nosso caso, nacional. É, pois, um momento histórico que coloca em contato brasileiros que têm práticas linguísticas diferentes, ou mesmo antagônicas no espaço da cidade, o que promove a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar. Fracasso justificado pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade, de falares. Fracasso que apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola.

1 Abordaremos mais adiante a designação “língua materna” em sua opacidade. Registramos no momento apenas a necessidade de observá-la.

2 Participaram como consultores e coordenadores do seminário: Mary Kato (PUC/SP), Magda B. Soares (UFMG) e Hilário I. Bohn (UFSC), como responsáveis pelo trabalho com os temas “alfabetização”, “redação” e “leitura”, respectivamente, no momento da preparação e da condução do evento.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

90

Podemos acrescentar, ainda, mesmo que de forma breve, mudanças no modo de funcionamento do Estado, criando condições para essa institucionalização de novas ideias linguísticas, caucionada pela linguística. As políticas públicas visavam articular “industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional” (MENDONÇA et al., 2006, p. 98), sob um ideário desenvolvimentista, que vinha se instalando desde a década de 50 na América Latina, em um amplo movimento envolvendo não só burocratas, mas também economistas e cientistas sociais, visando à aceleração e à consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social dos países, estando aí incluído o planejamento educacional em escala nacional. Planejamento esse que será marcado pela presença de organismos internacionais como o Banco Mundial, na elaboração de Planos Setoriais de Educação. Nesse sentido, novas relações se estabelecem entre a União, agora já sediada em Brasília, e as Unidades Federadas, tornando-se o MEC um ponto de acesso fundamental para a difusão de teorias linguísticas.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) para o período de 1980-1985 nos mostra o lugar que passa a ser atribuído oficialmente à educação: o de “colaborar para a redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para as populações de baixa renda” (BRASIL, 1980). Trata-se de uma política construída no final de uma ditadura, quando a desigualdade ganha cada vez mais visibilidade, bem como o fracasso escolar. Nesse plano, as duas primeiras linhas prioritárias serão a *educação no meio rural* como “um dos focos mais acentuados da pobreza no país”; e a *educação nas periferias urbanas*, “definidas como áreas de concentração da população urbana mais carente”. Vemos, então, emergir novos objetos de estudo e de ensino, como contexto cultural, variedades, regionalismos, interdisciplinaridade etc.

Espacialização das teorias – modos de inscrição de um saber sobre a língua

No início da segunda metade do século XX, a Linguística se espacializa, como afirmamos, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas, publicações, teses e dissertações, congressos e associações de áreas, estabelecendo uma forte aliança, por meio de alguns pesquisadores, entre o Estado – o MEC, sobretudo através do Inep –, a Linguística e a Educação. As associações de área, especialmente a Associação

Brasileira de Linguística (Abralin), ocuparam de maneira substantiva a representação dessa articulação, configurando a Linguística como ciência concernida no ensino da língua. Essa representação e essa articulação exercem estabilizações de algumas evidências quanto ao processo de escolarização, institucionalizadas por meio de leis e políticas públicas em geral. Por sua vez, essas leis e políticas públicas afetam igualmente os percursos de institucionalização da Linguística, de uma sua fisionomia, como nos fala Orlandi (2002), que vai se constituindo em diversos espaços de circulação, entre eles o das políticas públicas sustentadas por um discurso científico sobre o social.

Como também já afirmamos em nossa introdução, os processos de urbanização e de institucionalização dos estudos da linguagem e a institucionalização de uma língua nacional caminham conjuntamente. O início da segunda metade do século XX, nessa relação tríplice, marca-se pela presença de uma diversidade concreta frente a uma unidade imaginária – conforme Orlandi (2001) conceitua. O que se vê, nessa conjuntura, é um Estado, sustentado por cientistas que lhe acenam, investindo em soluções estratégicas que deem conta do que foi posto visivelmente lado a lado, na injunção de construir uma nova unidade por meio de formulações de políticas de ensino. Lembrando-nos sempre de que se trata de formulações de e para sujeitos de linguagem. Em um tempo-espaço. No nosso caso particular, um tempo-espaço já configurado pela instauração de sentidos postos pela revolução burguesa que constituem o espaço político da escola enquanto um lugar institucional legítimo que garante o efeito de unidade necessário ao funcionamento de um Estado-Nação, formulado na evidência da relação entre o território e a identidade. Mais do que isso, em um tempo em que desenvolvimento, industrialização e educação caminham como necessidades inescapáveis do Estado e da sociedade.

Passaremos por algumas compreensões analíticas já realizadas em trabalhos anteriores, que dão visibilidade ao funcionamento constitutivo entre a língua e um saber sobre ela nas injunções de um Estado republicano que legisla. Dito de outro modo, são espacializações daquilo que Orlandi e Guimarães (2001) apontaram como uma tripla injunção na qual a língua se constitui: o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical.

*Estado,
ciência,
sociedade*

Língua materna, evidência de sentidos

Vimos (PFEIFFER, 2005, 2007a, 2010, 2011) tratando de um *acontecimento discursivo*³ que configura a língua nacional brasileira na sua relação com o espaço escolarizado. Trata-se do efeito de coincidência, que se produz no processo de gramatização brasileiro, da língua nacional com a língua materna, a língua oficial brasileira, e a língua portuguesa. Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, o sujeito de linguagem brasileiro vai à escola para aprender a sua língua materna e não a língua portuguesa, porque é esta a língua oficial do Estado, que é também a língua nacional brasileira. Há, na forma material *língua materna*, inscrita em um processo de gramatização brasileiro, o funcionamento de um acontecimento discursivo que atualiza, constantemente, uma memória disjuntiva, contraditória, equívoca, que, na remissão transparente a um referente⁴ óbvio, apaga todas as relações políticas, históricas e ideológicas que constituem a relação do brasileiro com as línguas, que ocupam um espaço de dizer inaugurado no gesto da colonização portuguesa. É preciso, pois, restituir de sentidos essa transparência, de modo a trabalhar com sua opacidade e espessura semânticas.

A noção de *língua materna*, sustentada pelo trabalho de algumas teorias, de alguns campos da Linguística, irá criar condições para produzir esse efeito de coincidência, aí construindo um efeito ideológico, conciliando, assim, universal e individual, universal e social, apagando a contradição existente entre o objeto real e o objeto de conhecimento, entre a unidade e a diversidade.

Em análise que fizemos (SILVA, 2005) de uma publicação monotemática do Inep – o *Em Aberto*, em seu volume de número 12, ano 2, de janeiro de 1983 – que tem como tema *Língua Materna*, encontramos no artigo que orienta a discussão, intitulado “Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas”, de Magda Soares, uma pergunta inicial: “Por que preferir aprendizagem da língua materna a aprendizagem do Português?”, a que a autora responde:

3 Para Pêcheux (1990b), o acontecimento discursivo é o ponto de encontro entre a *atualidade* e a *memória*. É a presença constitutiva de uma memória histórica na atualização enunciativa. Ao falarmos, trazemos junto, invariavelmente, a memória. Ainda, segundo Pêcheux (1990a), a condição básica para a enunciação é a existência de um “corpo sócio-histórico” de traços discursivos que constituem o espaço da memória na sua cadeia enunciativa.

4 De um ponto de vista discursivo, o referente não é empírico e não está fora da língua, muito pelo contrário, ele é construído na língua.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

92

A denominação língua materna se justifica porque, quando se discute a aprendizagem da primeira língua, seja ela qual for, os problemas são os mesmos; os pressupostos dessa aprendizagem, seus princípios e as propostas teóricas são comuns a todas as línguas. Para citar apenas alguns exemplos, a reflexão e a pesquisa sobre a aprendizagem de uma primeira língua, qualquer que seja ela, hão de incluir problemas como a identificação e caracterização das etapas de aquisição fonológica, morfológica, sintática e semântica da língua, as relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico, a interferência do contexto sociocultural na aprendizagem da língua, o uso das diferentes funções da língua e dos diferentes níveis de fala, a transferência da língua oral para a língua escrita (do sistema fonológico para o sistema ortográfico), as relações entre uso da língua e consciência da língua, ou conhecimento do sistema linguístico (gramática implícita ou internalizada, e gramática explícita). São problemas universais, de modo que o estudo e a pesquisa sobre a aprendizagem de Português como língua materna podem utilizar uma vasta bibliografia internacional... (SOARES, 1983, p. 2).

*Estado,
ciência,
sociedade*

93

Em duas notas de rodapé, referenciadas nesse texto, a autora complementa e esclarece o lugar de que fala teoricamente, ou seja, sua filiação discursiva:

A afirmação [a propósito de que os problemas são os mesmos em qualquer língua] aplica-se, naturalmente, às comunidades em que há homogeneidade linguística; em comunidades em que ocorre o fenômeno do bilinguismo (uso de duas línguas distintas, como se ambas fossem língua materna), os problemas de aprendizagem de uma das línguas têm outras características. Esses problemas não deixam de merecer estudo no Brasil, dada a existência aqui de algumas comunidades bilíngues, sobretudo nas áreas de imigração, no Sul. Entretanto, neste artigo, discutem-se apenas os problemas de aprendizagem da língua materna *numa comunidade linguística homogênea, que é o que o Brasil é* (para os sociolinguistas – Fishman, por exemplo – uma nação pode ser considerada linguisticamente homogênea se o grupo linguístico dominante compreende, pelo menos, 85% da população, e não existe, entre os 15% restantes, nenhuma minoria linguística significativa – é, evidentemente, o caso do Brasil). (SOARES, 1983, p. 2, grifo nosso).

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

94

Com base em outros pressupostos teóricos, podemos, contudo, afirmar que os problemas não são os mesmos em todas as línguas, que o Brasil não é uma comunidade linguística homogênea e que a única coisa que caracterizaria a heterogeneidade não seria a presença de uma língua estrangeira. Tais afirmativas resultam de uma tomada de posição teórica que leva em conta a história da constituição de uma língua nacional e da construção de um saber metalinguístico sobre o português do e no Brasil da perspectiva histórica e discursiva⁵.

Guardemos esse efeito de coincidência e passemos à segunda compreensão analítica de modos de espacialização das teorias.

Os cientistas no Estado

Nas relações que se estabelecem entre Estado, Ciência e Sociedade, o linguista irá ocupar determinada posição de sujeito: uma posição contraditória de quem é, ao mesmo tempo, crítico e protagonista de um processo histórico, social e político de uma sociedade dada.

Para Pêcheux (1988), os cientistas são os agentes – uma posição de sujeito – do processo de produção de uma ciência determinada, em que a filosofia está sempre implicada. Eles ocupam, pois, um lugar definido por sua prática científica em que a ideologia está sempre presente e têm, assim, uma relação específica com a ciência; são sempre portadores (conscientemente ou não) de uma filosofia determinada, a que Pêcheux chamou de “filosofia espontânea dos cientistas”. Filosofia essa presente na dualidade contraditória existente entre unidade e diversidade, que, segundo Gadet e Pêcheux (2004), realiza-se materialmente na própria estrutura das teorias linguísticas e na história de suas alianças e confrontos; na relação entre o real da língua e o real da história, entre as línguas e a língua.

Um recorte do relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna (1986)⁶, criada pelo MEC como uma estratégia para superar o que fica designado como um fracasso da escola, permite-nos observar o modo como as questões,

5 Ver vasta produção bibliográfica do programa História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL), em que se articulam os campos teóricos da História das Ideias Linguísticas, da Análise de Discurso e da Semântica do Acontecimento.

6 A Comissão foi presidida por Abgard Renault e formada por Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos) e Raymundo Jurandy Wangham.

anteriormente discutidas, irão inscrever um saber sobre a língua em políticas de língua, políticas de escolarização:

Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferenças entre *variedade social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas* não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da *língua*, que tem desconhecido a existência e legitimidade das *variedades linguísticas*, e não tem sabido reconhecer que *seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas*. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do *acesso aos bens culturais e da participação política*. (BRASIL, 1986, p. 2, grifos nossos).

Estado,
ciência,
sociedade

95

Observando o nome da comissão, que nos indica que seu objeto de preocupação é o ensino/aprendizagem da *língua materna*, e observando a presença de expressões como “variedades linguísticas”, “variedades social e culturalmente privilegiadas ou estigmatizadas”, “língua de cultura” e “variedades naturalmente adquiridas”, podemos compreender uma atualização do efeito de coincidência comentado anteriormente, que tem como efeito a necessidade de, ao tratar da diferença, estabelecer uma distinção entre cultura e natureza. Por quê? Porque algo não coincide na unidade imaginária da língua portuguesa (língua materna, língua oficial, língua nacional). E é justo o que não coincide que exige que se estabeleça uma diferença entre o natural e o cultural. “Língua de cultura” remete a quem já está no lugar estabilizado da cultura (naqueles que se reconhecem e são reconhecidos na coincidência língua materna/portuguesa/nacional/oficial); “variedades naturalmente adquiridas” estão reservadas a quem é novo na escola.

Percebemos funcionar uma deriva do lugar legítimo da unidade, circunscrito na designação *língua nacional*, para o lugar da *cultura*. Não temos mais a discursividade do século XIX/XX, mas algo muito próprio dessa conjuntura histórica: o argumento cultural. E um sentido irrompe com mais força: a língua de cultura nos dá condições de estar junto aos bens culturais (evidência de seus sentidos, uma vez que só é um bem cultural aquilo que é trabalhado na língua de cultura). Ao mesmo tempo, há tudo aquilo que é adquirido naturalmente, o bruto, o não

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

96

trabalhado, o não lapidado. Pensando em termos do efeito de coincidência aqui trazido, teríamos duas línguas maternas: aquela que será ensinada e que coincide com a língua da cultura, com a língua nacional; e aquela que dissoa da língua de cultura, recoberta pela dispersão das “variedades naturalmente adquiridas”. Vai-se à escola, agora, por dois motivos diferentes. Para quem sempre foi, continua funcionando a equivalência entre língua materna e língua nacional, enquanto os outros vão à escola para adequar sua língua materna, a fim de poder, aí sim, estar no lugar correto do bem dizer, não errando mais sua língua materna⁷. Ser possível enunciar que alguns não dominam sua língua materna é, a nosso ver, uma das condições de produção do “analfabetismo”, hoje redito pelo “analfabetismo funcional”. E essa produção vem se reinscrevendo de diferentes modos na relação do brasileiro com sua língua.

Em relatório anterior, de 1976, também produzido por comissão nomeada pelo MEC para discutir a crise do português e do ensino de português, fase mais inicial de institucionalização da Linguística e da ação do MEC em termos de abrangência nacional, termos como “idioma”, “língua materna”, “língua portuguesa”, “português”, “língua vernácula” e “língua materna (já dominante)” aparecem como intercambiáveis, equivalentes, em uma aparente confusão ou indistinção, em enunciados como: “a crise do ensino do idioma e suas causas”; “examinar mais demoradamente a crise do ensino da língua materna”; “decadência do ensino e da aprendizagem do português nas escolas”; “professores responsáveis pelo ensino da língua materna em nossas Universidades”; “equipes de professores da língua portuguesa de determinadas Universidades do País”.

O relatório de 1986, produzido dez anos depois, já em uma época de abertura política após uma ditadura de vinte anos, sustentado pelo III PSECD, trabalha essa dispersão, estabelecendo um consenso, apagando, negando questões mais amplas e complexas, resultantes de uma história de conflito e confronto entre línguas no Brasil, reveladas na opacidade dos termos e conceitos, estabelecendo a denominação da língua e da disciplina, sob a égide da “língua oficial”:

Torna-se consensual que, nos documentos ou textos expositivos, quando se empregam ‘língua nacional’, ‘língua materna’, ‘língua pátria’ ou

7 Brincamos, aí, com a interdição ao errar (erro/errância!).

‘língua vernácula’, é à língua portuguesa, na sua variedade brasileira, que tais expressões se reportam, salvo entendimento contrário, decorrente do contexto.

Não padece dúvida, portanto, a opção, por ‘língua portuguesa’ ou ‘português’ como a disciplina em cujo ensino e aperfeiçoamento está empenhada a Comissão que subscreve o presente documento.

Recomendação

Será de toda conveniência que os diplomas legais que tratam de nosso idioma oficial se refiram expressamente à *língua portuguesa ou português*, fazendo constar essas denominações nos programas de ensino de todos os graus admitidos em nosso sistema educacional. (BRASIL, 1986, p. 4, grifos dos autores).

*Estado,
ciência,
sociedade*

97

Observamos que, embora o relatório tenha pretendido realizar um trabalho de uniformização da língua, os conflitos e as contradições permaneceram, incidindo em divisões agora mais explícitas sobre o sujeito brasileiro. Guardemos esse lugar de uma política que diz sobre a variação e a língua materna – sustentada por um discurso científico – como um modo de apagar as desigualdades e as diferenças presentes na relação língua-sujeito-história, em que se dá o movimento de contradições do processo de escolarização do português como língua nacional, para observar um terceiro percurso dessa espacialização.

A ideologia da comunicação: a língua, o jurídico e o pedagógico

A década de 80 já mostra uma Linguística fortalecida pelo que vimos, em relatório da Comissão Ministerial, em publicações de ampla circulação na comunidade acadêmica, como o *Em Aberto*, em seminários de âmbito nacional realizados no interior do MEC⁸, visando à circulação de ideias linguísticas, que vão se tornando dominantes. Dessa forma, prepara-se o terreno para a década de 90, quando teremos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) e a montagem e ampliação

8 Importante lembrar também que é desse período a expansão dos cursos de pós-graduação em linguística com mais de uma geração de novos linguistas já formados dentro de determinadas perspectivas teóricas; a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll); e o financiamento público de pesquisas articulando linguística e ensino.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

98

progressiva de um amplo sistema de avaliação nacional para todos os níveis de ensino. A década de 70 fora, contudo, fundamental, nesse processo, com a institucionalização da ideologia da comunicação através de uma legislação maior – LDB n. 5.692/71 – e de programas, projetos, material didático a partir dela demandados, como os de formação de professores e da produção de livros didáticos, bem como da criação, nas universidades, de departamentos, centros, coordenações, disciplinas de Comunicação e Expressão.

Em texto “Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas” (1998), Pêcheux nos fala das alianças, confrontos,

retomadas que marcam a história das ideias linguísticas, através de suas relações com outras ciências (constituindo seu meio específico, seu ‘exterior’ epistemológico), e também através da inserção em um processo mais vasto, ultrapassando o cenário dos puros fatos científicos (PÊCHEUX, 1998, p. 14).

Em se tratando da ideologia da comunicação, Pêcheux, nesse mesmo artigo, mostra que uma conjuntura de desenvolvimento industrial pós-guerra, dependente de “procedimentos tecnológicos nas esferas da produção, da formação profissional, da educação e da saúde”, irá coincidir com a aparente unificação da Linguística, nos anos 50, com a forma dominante do funcionalismo, e como a questão da comunicação irá, sob sua égide, aglutinar as ideologias do consenso, em um trabalho interdisciplinar. Traz como exemplo ações da Unesco, que, desde sua fundação em 1946, “se pôs a difundir a ideia de uma regulação psico-bio-cibernética dos comportamentos humanos, individuais sociais, através da ergonomia, da medicina e – sobretudo – da educação” (PÊCHEUX, 1998, p. 16, grifo do autor).

Em trabalho realizado sobre os PCNs (SILVA, 2007), pudemos observar o funcionamento desse paradigma linguístico – que vem sendo o dominante nas políticas públicas de educação e de ensino –, analisando enunciados como “adequação do registro a situações de comunicação”, “uso eficaz da linguagem”, “saberes linguísticos necessários à cidadania”, “saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa”; “variedades linguísticas a serem respeitadas”; “interação”; e, também, pela análise das “Matrizes curriculares de referência para SAEB (Sistema de

Avaliação da Educação Básica)”, de 1997, em que se trabalha com o conceito de competência cognitiva, habilidades instrumentais (logicismo) aliadas às de competência comunicativa (sociologismo). Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolver-se-ia, conforme Pêcheux (1988, p. 127),

[...] de acordo com o mito continuísta empírico-subjetivista, que pretende que, a partir do sujeito concreto individual ‘em situação’ (ligado a seus preceitos e a suas noções), se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos.

*Estado,
ciência,
sociedade*

Observamos, mesmo de forma breve, esse trabalho sobre a língua em seus efeitos de sentido, em recortes do discurso jurídico e do discurso pedagógico. A LDB de 1971 produz um novo deslocamento quanto à denominação da língua que falamos, se portuguesa ou brasileira, questão sempre presente em nossa história das ideias linguísticas (DIAS, 1996; ORLANDI, 2002, 2009), colocando como centro desse movimento a noção de língua nacional e, por extensão, a de Nação⁹.

99

[...] um nome depende não só de argumentos que tragam a marca da objetividade da ciência, mas depende de uma conjuntura histórica e política mais ampla. Precisa se constituir em um acontecimento discursivo politicamente significado. Em suma, é uma questão de poder. São as instâncias de poder que podem nomear a língua, oficialmente. Questão de poder, questão de identidade, questão de memória e, portanto, de ideologia e de inconsciente (ORLANDI, 2009, p. 193).

Observamos, então, na LDB de 1971 (BRASIL, 1971a), uma contradição trabalhando a língua e a posição de sujeito brasileiro em relação a uma língua que o constitui como sujeito – a língua materna – e a uma língua que o constitui como cidadão de uma nação – a língua nacional –, bem como a construção da nova unidade (imaginária), em termos pedagógicos, epistemológicos, sociais e políticos. No § 2º de seu Art. 1º, encontramos que “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado

9 Ver trabalhos de Silva (2011, 2013) sobre essa questão.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

100

obrigatoriamente na língua nacional”. O Art. 4º estabelece um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional” para a elaboração dos currículos, cabendo ao Conselho Federal de Educação (CFE)¹⁰ fixar para cada grau as matérias e os conteúdos relativos a esse núcleo comum. Na Resolução de n. 8 de 1º de dezembro de 1971 do CFE (BRASIL, 1971b), teremos, então, em um jogo entre “núcleo comum nacional, matérias e conteúdos”, um funcionamento em que o pedagógico e o epistemológico se configuram de determinado modo, em que podemos observar os diferentes estatutos conferidos aos diferentes campos da ciência: ao da Linguagem o de Comunicação, ao de Ciências Sociais o de Estudos, ao das Ciências Exatas e Biológicas simplesmente o de Ciências. Nesse documento legal, o maior em termos de marco regulatório da educação, podemos observar o funcionamento de uma perspectiva pragmática em relação ao conhecimento, ao fazer pedagógico, ao propor a mudança do nome da disciplina/matéria a ser ensinada em uma escola com oito anos de escolaridade obrigatória, reunindo em um único nível de ensino o primário e o ginásial.

Art. 1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes *matérias*:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como *conteúdos* específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Observamos, conforme o Art. 5º da Lei n. 5.692/71, que esse núcleo comum será desenvolvido sob a forma de “atividades” para as quatro primeiras séries e como “áreas de estudo” para as outras quatro séries, ficando a disciplina reservada para o ensino do 2º grau – ao qual o acesso dos brasileiros continua restrito ainda hoje –, quando as matérias serão Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em termos de

10 Hoje, Conselho Nacional de Educação.

processos de espacialização do saber sobre a língua, segundo a Resolução n. 8 de 1971, só nas disciplinas é que a “aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (Art. 4º). Essas mudanças tornam opacas a representação do português como língua nacional e as noções de matéria e de disciplina (SAVATOVSKY, 1999). Essa representação instrumental e culturalista da língua será, então, marcada pelo uso adequado da língua em situações de comunicação; por uma aprendizagem da língua *através de textos*, mas não a língua dos textos, de acordo com Savatovsky (1995); uma aprendizagem *contextualizada*. Uso esse presente em “diferentes linguagens” – desenho, símbolo, mímica, expressão facial etc. –, sendo a língua apenas uma entre elas. Esse espaço será ocupado por teorias que dão conta desses objetos de estudo, como a Semiótica, a Linguística Textual, a Pragmática, articulados por um funcionalismo de resultados.

Em 1986, como efeito do trabalho de uma comissão ministerial, que redundou no relatório aqui analisado, o “Português”, em nova resolução do CFE, volta a ser o nome da matéria a ser ensinada, em lugar de “Comunicação e Expressão”, que já produzira, contudo, seus efeitos epistemológicos e pedagógicos, mas também políticos, ideológicos. Efeitos esses que já haviam chegado às práticas do cotidiano pedagógico, bem como às trocas linguísticas nas relações sociais.

Em relação ao cotidiano escolar, trazemos aqui um outro recorte, que incide sobre o livro didático,¹¹ que, na maior parte das escolas públicas brasileiras, constitui um instrumento linguístico (AUROUX, 1992) que descreve e instrumentaliza a língua em relação com a alteridade e, ao mesmo tempo, é a única obra de leitura e de referência para o trabalho pedagógico. Para Collinot e Mazière (1999, p. 13, tradução nossa):

A língua instituída pela escola é assim uma questão política e um objeto de conhecimento. Os manuais, que vão instrumentar esta língua que deve ser aprendida para aceder à cidadania, aparecem como compromisso entre o poder político e o poder dos linguistas.

Ao longo da década de 1970, Magda Soares publicou uma coleção denominada “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”,

11 Ver trabalho de Silva (2011).

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

102

dirigida a um público de 5ª a 8ª séries do Primeiro Grau¹². Já no livro de 5ª série (1972), podemos observar como irá se materializar em uma forma escolar a ideologia da comunicação, de que vimos falando. A capa já traz a didatização de teorias que a sustentam: uma profusão de cores e imagens de diferentes linguagens, sobretudo de história em quadrinhos que reúnem imagem e texto, e por textos da mídia. O leitor se vê pego de surpresa por uma língua(gem) típica de cenas urbanas: *outdoors*, propagandas, fotografias, arte de rua etc. Os processos de individualização do sujeito se constroem em uma nova ordem social, a das cidades, para onde confluem os brasileiros de diferentes regiões, com as diferenças, as desigualdades jogando forte; mais especificamente, a das periferias urbanas, que se tornará alvo das políticas públicas na década seguinte, conforme o III PSECD.

No manual destinado à 5ª série, a coleção vem legitimada pelo discurso jurídico ao trazer em suas páginas iniciais, em forma tabular, a transcrição de partes da resolução do CFE, que fixa o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus, mostrando ao lado a adequação do livro a esse novo paradigma, acompanhada do Parecer n. 853/71 do mesmo CFE, do qual destacamos alguns enunciados:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. [...]

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de Língua Portuguesa há de se revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de ‘expressão da Cultura Brasileira’. (SOARES, 1972, p. 7-10, grifo da autora).

Nas conclusões do livro do professor de 5ª e 6ª séries, encontramos também:

Do que vimos anteriormente, podemos concluir que a finalidade deste livro é ensinar comunicação. Todas as atividades procuram desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens, através de experiências reais de comunicação, isto é, através do uso da língua.

Aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela. A Linguística

12 Hoje, Ensino Fundamental.

Aplicada já mostrou: ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua. Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber comunicar-se bem.

É através de experiências que a criança adquire a capacidade de comunicação. Por que não desenvolver essa capacidade usando esse processo natural? Estruturas que se automatizam pela frequência do uso – recebendo e expressando mensagens. Uma gramática interiorizada que o aluno saiba usar, mas sobre a qual não é necessário falar. Usar a língua e não teorizar sobre a língua.

Em níveis mais avançados e quando for conveniente, o aluno poderá desenvolver uma reflexão sobre a língua e sua estrutura, abstraindo dela uma teoria. Por isso, *COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA* só introduzirá estudo a respeito da língua nas últimas séries: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse dela. (SOARES, 1972, p. 143, grifo da autora).

*Estado,
ciência,
sociedade*

103

Observamos como o pragmatismo aliado ao funcionalismo adquire uma feição para atender às enormes diferenças presentes no espaço de enunciação brasileiro, na apropriação de uma língua materna que seria de todos, na dualidade contraditória da unidade e diversidade presente nas práticas e nas teorias. Esse processo de didatização de teorias produzirá paradoxalmente, pouco a pouco, sob a égide da comunicação e do uso, uma fragmentação e desistoricização dos conhecimentos linguísticos, um apagamento da língua.

Abralin: memória e atualidade

Ainda tomando as décadas de 60 e 70 como base de mudanças epistemológicas e pedagógicas, e também sociais e políticas no que se refere à relação da Ciência (linguística), do Estado e da Sociedade, analisamos o funcionamento das Associações de Área em Linguística (PFEIFFER, 2007b). Para esse trabalho, fizemos um recorte na Abralin, fundada em 1969, observando três funcionamentos em diferentes textualidades¹³: o primeiro era a frequência de temas em encontros internos da Abralin na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), relativos ao que poderíamos, de maneira breve, chamar de variação/preconceito linguístico; o segundo funcionamento era a presença de

13 Atas, programas de eventos, notícias jornalísticas, relatórios internos das diretorias, estatutos.

um questionário realizado junto com a fundação da Abralín, distribuído a professores, que perguntava sobre a conduta relativa aos erros de português, à norma padrão e às variantes culturais; e, finalmente, um terceiro funcionamento, compreendido a partir da análise do Art. 3º do estatuto aprovado em 1976, que reformula o aprovado na reunião de fundação da Abralín, em 1969:

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

Art. 3º Para atingir seus fins a Associação promoverá reuniões científicas, cursos e publicações, *concederá bolsas e emprestará sua colaboração a entidades públicas ou particulares em programas de educação que envolvam problemas de natureza linguística.* (grifo nosso).

104

No antigo estatuto, encontrávamos apenas a seguinte redação: “Para atingir seus fins a Associação promoverá reuniões científicas, cursos e publicações”. Ocorre que houve uma reunião preliminar à assembleia de 1976 que aprovou a nova redação do estatuto¹⁴. Na ata dessa reunião consta a versão original da mudança:

Art. 3º Para atingir seus fins a Associação promoverá reuniões científicas, cursos e publicações, *concederá bolsas e emprestará sua colaboração a entidades públicas ou particulares em programas de caráter assistencial que envolvam problemas de natureza linguística.* (grifo nosso).

Não foi essa a redação que ficou, mas essa foi uma redação possível de ser formulada. Assim, a partir da possibilidade de tomar como intercambiáveis *programas de educação e programas de caráter assistencial*, pudemos compreender com mais clareza que a Abralín vai se fundando junto com uma certa visibilidade pública de que tem uma função social e de que essa função é, por excelência, desfazer o preconceito linguístico, tratar da variação linguística.

Nesse sentido, trazemos um recorte do documento assinado pela gestão da Abralín no biênio 2009/2011, que circulou em função das discussões sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver*,

14 O novo estatuto da Abralín, conforme documentação que relata o processo, resultou: a) do trabalho da comissão composta para fazer uma proposta preliminar (Yonne de Freitas Leite [do Conselho da Abralín naquele momento], Carlos Eduardo Falcão Uchoa [do Conselho da Abralín naquele momento], Silvio Elia [presidente da Comissão]); b) dos subsídios encaminhados pelos associados por correspondência; c) de uma reunião preparatória com Diretoria, Conselho e outros Associados; d) da discussão no decorrer da Assembleia de agosto de 1976.

aprender, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do MEC. Nesse momento brasileiro, muito se disse sobre o livro apregoar ensinar o brasileiro a falar errado.

Língua e Ignorância

[...] O fato que, inicialmente, chama a atenção foi que os críticos não tiveram sequer o cuidado de analisar o livro em questão mais atentamente. As críticas se pautaram sempre nas cinco ou seis linhas largamente citadas. Vale notar que o livro acata orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em relação à concepção de língua/linguagem, orientações que já estão em andamento há mais de uma década. **Além disso**, não somente este, mas outros livros didáticos englobam a discussão da *variação linguística* com o intuito de ressaltar o papel e a importância da *norma culta* no mundo letrado. Portanto, em nenhum momento houve ou há a defesa de que a norma culta não deva ser ensinada. Ao contrário, entende-se que esse é o papel da escola, garantir o domínio da norma culta para o *acesso efetivo aos bens culturais*, ou seja, *garantir o pleno exercício da cidadania*. Esta é a *única razão que justifica a existência de uma disciplina que ensine língua portuguesa a falantes nativos de português*.

A linguística se constituiu como ciência há mais de um século. Como **qualquer outra ciência**, não trabalha com a dicotomia certo/errado. Independentemente da inegável repercussão política que isso possa ter, esse é o posicionamento científico. Esse trabalho investigativo permitiu aos linguistas elaborar outras constatações que constituem hoje material essencial para a descrição e explicação de qualquer língua humana. Uma dessas constatações é o fato de que **as línguas mudam no tempo**, independentemente do nível de letramento de seus falantes, do avanço econômico e tecnológico de seu povo, do poder mais ou menos repressivo das Instituições. [...].

Outra constatação que merece destaque é o fato de que **as línguas variam num mesmo tempo**, ou seja, qualquer língua (qualquer uma!) apresenta variedades que são deflagradas por fatores já bastante estudados, como as diferenças geográficas, sociais, etárias, dentre muitas outras. Por manter um posicionamento científico, a linguística não faz juízos de valor acerca dessas variedades, simplesmente as descreve. No entanto, os linguistas, pela sua experiência como cidadãos, sabem e divulgam isso amplamente, já desde o final da década de sessenta do século passado, que essas variedades podem ter maior ou menor prestígio.

*Estado,
ciência,
sociedade*

105

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

106

O prestígio das formas linguísticas está sempre relacionado ao prestígio que têm seus falantes nos diferentes estratos sociais. Por esse motivo, sabe-se que o desconhecimento da norma de prestígio, ou norma culta, pode limitar a ascensão social. Essa constatação fundamenta o posicionamento da linguística sobre o ensino da *língua materna*.

Independentemente da questão didático-pedagógica, a linguística demonstra que não há nenhum caos linguístico (há sempre regras reguladoras desses usos), que nenhuma língua já foi ou pode ser “corrompida” ou “assassinada”, [...]. Os *falantes do português brasileiro* podem fazer o plural de “o livro” de duas maneiras: uma formal: os livros; outra informal: os livro. Mas certamente nunca se ouviu ninguém dizer “o livros”. [...]

Por outro lado, entendemos que o ensino de *língua materna* não tem sido bem-sucedido, mas isso não se deve às questões apontadas. Esse é um tópico que demandaria uma outra discussão muito mais profunda, que não cabe aqui.

[...].

(ABRALIN/Gestão UFPR 2009-2011, negritos do documento, itálicos nossos).

Encontramos aqui uma forte ressonância discursiva (SERRANI, 1997), que nos indica uma regularidade inscrita em nossa memória configurada pela divisão não visível, mas produtiva e conseqüente, que separa sujeitos, direitos, espaços, sentidos. Essa ressonância encontra-se na forma material *ensino de língua materna* que ressoa em (para que se ensine) “língua portuguesa a falantes nativos de português”; que ressoa em “os falantes do português brasileiro”; que ressoa em “a importância da norma culta no mundo letrado”; e ainda em “domínio da norma culta” e em “norma de prestígio”.

Há, nessas ressonâncias, a manutenção e a regularidade da coincidência que constitui o processo de gramatização brasileiro, no qual a língua materna pode efetivar uma rede de substituições em que se encontram a “língua portuguesa”, o “português do Brasil”, a “norma culta”, a “norma de prestígio”, levando em consideração que nessa rede, nesse paradigma discursivo, o que encontramos regendo sua inscrição é o ensino da língua materna: razão de ser (aliás, única, como afirma o documento) da existência de uma disciplina que ensine a língua portuguesa a falantes nativos de português. Apaga-se a divisão, apontando

para ela, porque só é cidadão e ascende socialmente aquele que domina a norma culta, que está em uma série parafrástica com a “norma de prestígio”, a “língua portuguesa a ser ensinada a falantes nativos do português”: o “português brasileiro”, a “língua materna”. Língua essa que, ao poder ser o *referente* do que será ensinado em uma disciplina de português, indica que há uma necessidade, pelo menos para alguns, de adaptar sua língua desviante para ter acesso efetivo aos bens culturais¹⁵.

Essa ressonância nos indica uma memória discursiva com um discurso fundador marcado no processo de colonização, em que o ensino, na política colonial, não tinha um fim em si mesmo, era apenas um meio para administrar/colonizar, catequizar (SILVA, 1998). A língua aqui também não tem fim nela mesma, não se configura como um objeto de conhecimento (histórico), mas é apenas um meio para se alcançar uma eficácia comunicacional – pela escrita ou pela oralidade – que permitirá a seu usuário, porque é eficaz, estar junto nas posições de poder, significadas pela expressão “pleno exercício da cidadania”. Só é cidadão total e não parcial quem ascende socialmente, acessa efetivamente os bens culturais, porque se comunica de maneira eficaz por escrito e oralmente. Assim, bens culturais, pleno exercício da cidadania, ascensão social encontram-se em um mesmo paradigma de norma de prestígio e norma culta e, portanto, de uma determinada língua que se configura na unidade imaginária da também imaginária língua materna de alguns. Língua materna que trabalha de maneira inquestionável, em sua evidência histórica, a divisão agora invisível (PÊCHEUX, 1990b).

*Estado,
ciência,
sociedade*

107

A propósito de uma conclusão

Vimos percorrendo alguns trajetos de sentido, trazendo para a discussão resultados de um trabalho analítico de determinadas materialidades, como parte de um *corpus* e de propostas de pesquisa mais amplas, que nos permitiram atravessar a transparência da linguagem e compreender, mais um pouco, esse processo complexo e contraditório da história das ideias linguísticas no Brasil em uma conjuntura social e política; trabalhar espaços de memória que se constituem em determinadas filiações no processo de institucionalização da Linguística, que nos

¹⁵ Não podemos deixar de lembrar que, conforme afirma o documento, o ensino de *língua materna* não tem sido bem-sucedido.

criam possibilidades de compreender, ao mesmo tempo, o processo de escolarização do português como língua nacional.

Pêcheux e Gadet (1998, p. 15) nos convidam/convocam para uma mudança de terreno nessa luta teórica que é estruturante das e estruturada pelas práticas linguísticas, sociais, políticas, tomando noções como as de discurso – “efeitos de sentido entre locutores” – e de formações discursivas – “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada pelo estado da luta de classes, determina o que *pode e dever ser dito*” –, para pensar a intrincada relação entre língua (teorias, acrescentaríamos) e formações ideológicas, “através da qual práticas linguísticas tendencialmente antagonistas vêm se desenvolver sobre uma mesma base linguística...”. A propósito dessa articulação das teorias linguísticas com os processos ideológicos, eles dizem ainda:

o sistema da língua é sempre o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe dele. Não resulta daí, no entanto, que esses diversos personagens sustentem o mesmo discurso: a língua aparece assim com a base comum de processos discursivos diferenciados. (PÊCHEUX; GADET, 1998, p. 15).

Cabe, pois, à pesquisa linguística, à reflexão sobre teorias e práticas, construir “procedimentos capazes de abordar o fato linguístico do equívoco como *fato estrutural implicado pelo simbólico*” (PÊCHEUX, 1998, p. 25), buscando compreender as interpretações presentes entre as significações estabilizadas e os sentidos novos que se produzem.

A homogeneização, pela universalização, violenta as singularidades do mesmo modo que a pulverização das particularidades: é preciso, pois, que a escola desenvolva um grau de universalidade histórica, construída na diversidade. O que impõe um enorme desafio que implica nos perguntarmos: como trabalhar a opacidade das divisões das e entre línguas, dos sentidos, dos sujeitos? De nosso ponto de vista, levar isso em consideração permite abrir condições de produção para que todos possam ter direito ao patamar possível de conhecimento de cada nível de ensino, e não fiquem divididos entre quem está mais próximo e menos próximo de um almejado “bem cultural” acessível por uma língua

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

Mariza Vieira
da Silva

108

homogênea que é de alguns; e, portanto, se nem todos *ascendem* a essa língua, nem todos têm condições de ser cidadãos completos. Implica produzir conceitos e categorias básicas – não homogeneizados *a priori* – a partir da diversidade em que um sujeito social e singular é a referência, ponto de partida e de chegada.

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980-1985**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

BRASIL. **Lei n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971a.

BRASIL. **Resolução n. 8/71, de 1º de dezembro de 1971**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Brasília, 1971b.

BRASIL. **Seminário sobre aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Inep/MEC, 1983.

BRASIL. **Relatório: Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1986.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. **Le français à l'école: un enjeu historique et politique**, Paris, Hatier, 1999.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Trad. de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

*Estado,
ciência,
sociedade*

109

GUIMARÃES, E. Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil. In: **Linguagem e letramento em foco** – Língua portuguesa. Campinas: Cefiel-MEC/IEL/Unicamp, 2005.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

MENDONÇA, A. W. P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.

Mariza Vieira
da Silva

ORLANDI, Eni P. Apresentação. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Ed. da Unemat, 2001. p. 7-20.

110

_____. Ética e política linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas: Pontes, n. 1, p. 7-16, 1998.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

_____. Ir ao congresso: fazer história das idéias linguísticas? In: ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, E. (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002. p. 41-62.

_____; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Idéias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Ed. da Unemat, 2001. p. 21-38.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a.

_____. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas: Ed. da Unicamp, n. 19, p. 7-24, 1990b.

_____. Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas: Pontes, n. 2, p. 7-32, 1998.

_____; GADET, Françoise. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo. Trad. de Eni P. Orlandi. **Escritos: Discurso e Política**, Campinas: Unicamp/Nudecri/Labeurb, n. 3, p. 5-16, 1998.

PFEIFFER, Cláudia C. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. **Rua**, Campinas: Nudecri-Unicamp, v. 3, p. 37-57, 1997.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 27-40.

_____. L'école, la langue maternelle et la langue nationale. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.). **Un dialogue atlantique: production des sciences du langage au Brésil**. Lyon: ENS Édition, 2007a. v. 1, p. 115-126.

_____. A linguística nas associações: um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política linguística. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b. p. 19-34.

_____. Linguística, ensino e legislação. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano (Org.). **Efeitos de leitura: sujeitos e sentidos em movimento**. São Paulo: Alfabeta, 2010. v. 1, p. 13-28.

_____. Ville, sujet et langue scolarisés. **Astérision - Philosophie, Histoire des Idées, Pensée Politique**, Paris, v. 8, p. 10-25, 2011.

SAVATOVSKY, D. Le français: gênese d'une discipline. In: COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. (Ed.). **Le français à l'école: un enjeu historique et politique**. Paris: Hatier, 1999. p. 36-76.

_____. Le français, matière ou discipline? **Langages**, v. 29, n. 120, p. 52-77, 1995.

*Estado,
ciência,
sociedade*

111

SERRANI, Silvana. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. v. 1.

Claudia
Castellanos
Pfeiffer

SILVA, Mariza Vieira da. **Histoire des idées linguistiques au Brésil: la scolarisation du portugais**. Trabalho apresentado na ICHOLS XII, realizada em São Petersburgo, ago./set. 2011.

Mariza Vieira
da Silva

———. Le mouvement et les déplacements de la disciplinarisation des savoirs linguistiques au Brésil : historicité, sujet et société contemporaine. In: CHISS, J-L; SAVATOVSKY, D.; CANDEL, D.; LEON, J. (Org.). La disciplinarisation des savoirs linguistiques – Histoire et épistémologie, **Dossiers HEL**, n. 5. 2012. Disponível em: <<http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/num5.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

112

———. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-162.

———. A disciplinarização da linguística: ciência e Estado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília, 17 a 19 fev. 2005.

———. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

———. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/97 e o Ensino de Língua Portuguesa: um estudo exploratório**, 1997. Trabalho realizado para o Inep/MEC.

———. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. A. C. (Org.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre - uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011. p. 165-180.

_____. Língua Nacional - Escola Nacional. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 297-310.

*Estado,
ciência,
sociedade*

113