

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORDEM DA LÍNGUA: UM ESTUDO SOBRE  
GRAMÁTICA E ENSINO DA LÍNGUA**

**MARIA ALVINA PEREIRA MARIANTE**

**Porto Alegre**

**Abril de 2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORDEM DA LÍNGUA: UM ESTUDO SOBRE  
GRAMÁTICA E ENSINO DA LÍNGUA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul, como requisito parcial para obtenção do título de  
Doutor em Educação.**

**Maria Alvina Pereira Mariante**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Norma Regina Marzola**

**Porto Alegre**

**Abril de 2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORDEM DA LÍNGUA: UM ESTUDO SOBRE  
GRAMÁTICA E ENSINO DA LÍNGUA**

**Maria Alvina Pereira Mariante**

**Tese de Doutorado em Educação**

**Data da aprovação: 28/04/2008.**

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Norma Regina Marzola  
Orientadora**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leni Dornelles**

---

**Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rute Baquero**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Hessel Silveira**

**Porto Alegre**

**Abril de 2008**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

M333o Mariante, Maria Alvina Pereira

A Ordem da Língua : um estudo sobre gramática e ensino da língua [manuscrito]  
/ Maria Alvina Pereira Mariante ; orientadora : Norma Regina Marzola. – Porto Alegre, 2008.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Prática discursiva. 2. Língua portuguesa – Ensino – Análise do discurso. 3. Língua portuguesa – Professor – Formação. I. Marzola, Norma Regina. II. Título.

CDU – 801.73:806.90:37

---

\_\_\_Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

À minha mãe Ercy (*in memoriam*).

Ao Delcio, companheiro e incentivador para que este trabalho se concretizasse.

Ao Guilherme, que sempre me escutou e acompanhou na superação dos desafios.

À Daiane, que com muito carinho e compreensão muito me auxiliou em todos os momentos dessa trajetória.

## AGRADECIMENTOS

A experiência de escrever esta Tese proporcionou-me o convívio, apoio e incentivo de pessoas que muito me auxiliaram nos momentos cruciais de elaboração deste estudo. Ao concluí-lo, desejo agradecer:

- ao Programa de Pós-Graduação e Educação da UFRGS, pela qualidade dos seminários nas diferentes disciplinas cursadas, especialmente a possibilidade das discussões sobre a obra de Michel Foucault, entre outros;
- aos secretários e funcionários do PPGDE, pela presteza das informações e gentileza;
- aos professores, doutores, da Banca Examinadora que, no momento da apresentação da Proposta de Tese, realizaram uma leitura criteriosa, questionaram-me e apontaram caminhos. Agradeço pelas valiosas contribuições e pelo respeito ao conduzirem nossas interlocuções;
- às colegas e amigas Lúcia Medeiros, Maria Isabel Lopes e Mariene Riffel, pela atenção, incentivo e ajuda nos momentos de insegurança;
- à colega Marlise Grassi, que me escutou nos momentos de angústia;
- às colegas do curso de Letras e do curso de Pedagogia, pelo carinho e incentivo;
- em especial, à professora Dr<sup>a</sup> Norma Regina Marzola, pelas leituras criteriosas, pelas problematizações, pelo incentivo, respeito e, principalmente, por sua competente e incansável orientação;
- com muito carinho, à minha família, pela compreensão nas horas de ausência, pelo ânimo e incentivo recebidos nos momentos conflituosos e difíceis.

## **RESUMO**

Esta tese trata das práticas discursivas do ensino da Língua Portuguesa e, inspirada na perspectiva foucaultiana, visa a estabelecer as condições históricas que possibilitaram a emergência da Gramática como normatividade e da Lingüística como regime de verdade. Esses discursos, ao produzirem determinados efeitos, funcionam como um dispositivo de controle e regulação que fabricam e que subjetivam. Ao privilegiar alguns pontos, não pretendi fazer uma história exaustiva dos fatos, ao modo da tradição historiográfica, mas tornar visível que os significados da normatividade lingüística, da Antiguidade grega aos nossos dias. Não se trata, portanto, da história do desenvolvimento e aperfeiçoamento da gramática, a cada nova época, pelo acréscimo de novos conhecimentos sobre a língua. Ao contrário, cada novo conhecimento, produzido historicamente, em conjunturas políticas, sociais e econômicas específicas, altera a ordem anterior, imprimindo-lhe determinadas inflexões, impondo modelos, leis e novas formas de existência da língua. A partir desse entendimento, procuro estabelecer os efeitos produzidos pelo discurso oficial nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa e no ensino da língua.

**Palavras-chave:**

práticas discursivas – ensino – Língua Portuguesa

## **ABSTRACT**

This thesis of dissertation deals with discursive practices of Portuguese Language teaching that, inspired in Foucault's perspective, aims at establishing the historic conditions that enabled the emerging of Grammar, normativity, and the arising of Linguistics as truth regime. These discourses, while producing particular effects, operate as a control and regulation device that manipulates and subjectivizes. In this study, while highlighting certain aspects, I did not intend to make the history of the facts, but to show that the history of the meanings of linguistic normativity, as from Greek Antiquity to present days, is not the history of grammar improvement, in which, at every period new knowledge was added to language. On the contrary, each new knowledge, historically produced, within specific political, social and economic circumstances, changes the previous regulation, attaching particular inflections to it, imposing models, norms and new ways for the language to exist.

**Key-words:**

discursive practices – teaching – Portuguese Language



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: PROBLEMATIZANDO UM MEMORIAL .....</b>	<b>9</b>
<b>1 ARQUITETANDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A EMERGÊNCIA DA NORMATIVIDADE LINGÜÍSTICA .....</b>	<b>30</b>
2.1 DA RETÓRICA À GRAMÁTICA .....	30
2.2 DA GRAMÁTICA FILOSÓFICA .....	37
2.3 DA GRAMÁTICA COMO ARTE .....	40
2.4 DA GRAMÁTICA EMPÍRICA .....	44
2.5 DA GRAMÁTICA TRANSCENDENTAL .....	46
2.6 DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS NO RENASCIMENTO .....	50
<b>3 A GRAMÁTICA DA LÍNGUA COMO REPRESENTAÇÃO .....</b>	<b>56</b>
3.1 A GRAMÁTICA GERAL .....	61
3.2 O PANOPTISMO GRAMATICAL .....	69
<b>4 A DOBRA DA LINGUAGEM .....</b>	<b>76</b>
4.1 DA GRAMÁTICA À LINGÜÍSTICA HISTÓRICA .....	76
4.2 DA LINGÜÍSTICA COMO VERDADE CIENTÍFICA .....	81
<b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA .....</b>	<b>88</b>
5.1 A EMERGÊNCIA DA LINGÜÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL .....	88
5.2 A PERMANÊNCIA DA GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA .....	97
<b>6 GOVERNANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LETRAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ALGUMAS PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

### PROBLEMATIZANDO UM MEMORIAL

A verdade de um conhecimento é aquela inventada em algum momento da história. A força do conhecimento não está em seu grau verdade, mas em sua incorporação, seu caráter de condição de vida<sup>1</sup>.

Entre as inquietações que me constituem e me levam a pensar este estudo, estão relacionados acontecimentos que fazem parte de minha vida. Desde o início, tenho participado como personagem dessas histórias, vivências, convívios e lembranças.

Lembro-me de que, ao freqüentar as séries iniciais, em uma escola multisseriada de uma pequena comunidade, li e escrevi com certa facilidade. Como a escola funcionava na casa de minha avó materna, que era professora na localidade, aquele espaço escolar era parte de minha vida e de minha família, pois era palco de quase todas as festividades e comemorações locais. Era, então, além de um lugar de convivência familiar, um local para o lazer, para a descontração e para os encontros sociais do lugarejo. Um local em que pude viver uma infância feliz.

Tanto minha avó quanto minha mãe tinham hábitos de leitura que as faziam guardiãs de um determinado conhecimento, permitido somente aos adultos, pois, como era criança – assim sempre me diziam – não deveria conhecer o conteúdo dessas leituras. Esta

---

<sup>1</sup>LEBRUN, G. (Org.). **Nietzsche**. São Paulo: Victor Civita, 1983.

guarda<sup>2</sup> era compartilhada com o pároco da região, que trazia muitos textos e livros para a leitura dos adultos<sup>3</sup>.

Recordo-me, também, de alguns momentos difíceis e que me marcaram muito. *Minhas professoras* costumavam exigir muito de mim, pois eu deveria ser o *exemplo* quase *perfeito*. Nas verificações, eu tinha compromisso *moral* de alcançar as notas mais altas e, quando havia arguições orais, era sempre a primeira a ser chamada. Não sei se, hoje, exagero, mas parece-me que não havia trégua. O que poderia ter sido positivo em relação à auto-estima era, na verdade, um pesadelo, porque as palavras, as atitudes, as reações exerciam um poder muito forte sobre mim. Durante a leitura oral, o “erro” era um massacre. A imagem produzida por essas “pessoas” que exerciam determinado poder e que jamais abririam mão de suas “verdades”, acabaram por produzir um sujeito retraído e com muito medo do insucesso. Até hoje tenho dificuldades nesse sentido. Valkerdine (1995) comenta que as crianças deveriam exercer certo *poder e autonomia*, mas “certos indivíduos exercem seus direitos como pessoas de status superior (em idade, poder e suposta sabedoria) para determinar aquilo que pessoas mais jovens e menos experientes [...] podem ou não fazer” (p. 219).

Mais tarde, em uma cidade próxima, realizei a *prova de admissão ao ginásio*, assim denominada no meu tempo, e, mais uma vez, tive de prestar contas do meu *saber* que, no caso de insucesso, poderia ferir suscetibilidades. Mas o resultado foi satisfatório e, a partir desse momento, passei a viver e a conviver num outro contexto, numa outra realidade, ou seja, num internato de um colégio católico. Parece-me que não sofri muito com isso, pois as *imposições* das *irmãs*, para mim, não causavam grande desconforto;

---

<sup>2</sup> Dreyfus e Rabinow (1995) explicitam que, desde o século XVIII, as instituições como a família eram mobilizadas para assumir funções pastorais. “[...] isto implica que o poder do tipo pastoral, durante séculos [...] foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma ‘tática’ individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação [...]” (p. 238).

<sup>3</sup> Tais maneiras de proceder pertencem a um pensamento descrito na Gramática de Port-Royal, do século XVIII, quando os princípios pedagógicos das *Petites écoles* fundamentavam-se na idéia da *Queda do homem*. Para os jansenistas, Arnauld (1612-1694) e Lancelot (1615-1695), “a criança constitui a imagem perfeita dessa “Queda” sem nenhuma liberdade, nenhuma palavra (*infans*, ‘que não fala’), submetida aos instintos e à concupiscência; imita tudo, ignora tudo”. O pensamento pedagógico dessas escolas visavam à reconstrução do homem como ele era antes da “Queda”. Os senhores de Port-Royal, coerentes com seus princípios teológicos e morais, anteciparam-se, mesmo aos educadores religiosos, e realizaram expurgos em suas traduções e textos: “afirmavam que tais depurações eram necessárias devido à inocência da criança e ao Espírito Santo que nela habita” (BASSETTO, B. F.; MURACHCO, H. G. Prefácio à edição brasileira. In: **Gramática de Port-Royal**. Trad. de Bruno F. Bassetto e Henrique G. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. XXI).

embora, hoje, entenda que se a *obediência* for *forçada*, involuntária ou ameaçada por sanções, a criança, certamente, “sofrerá em algum grau sentimentos de impotência” (VALKERDINE, 1995, p. 219).

Mas, ah! como me lembro... Às quartas-feiras, após o jantar, ficávamos numa sala enorme para ouvirmos o *Sermão da Montanha*. Momento místico, indescritível, que nos envolvia completamente. Leituras de textos bíblicos, lendas e contos cujos conteúdos sempre envolviam a relação entre o bem e o mal. Todo esse ritual, com verbalização totalmente metafórica e imagens atemorizadoras, obrigava-me, dominada pelo medo, a *pensar* no que havia *pensado*, ou seja, a acreditar que o aparecimento dos “*maus pensamentos*” revelava a força do *Demônio*, aquele que consegue sempre seduzir e enganar. Isto vem a se constituir num constante exercício de *exame de consciência*. Esses momentos *de introspecção* suscitam o indivíduo a *dizer*, não apenas o que foi feito, mas revelar a reconstituição dos seus pensamentos, dos seus desejos, dos seus sonhos e das suas intenções. Embora algumas crenças conferissem com as de minha avó, recordo-me que os sermões eram fortíssimos; tudo era pecaminoso, em tudo existia o mal. Como havia *confissão*<sup>4</sup> semanalmente, lembro-me de que ficava freqüentemente pensando o que iria inventar, ou seja, *contar ao padre*. Trata-se, então, de um *dispositivo confessional*<sup>5</sup> que, ao extorquir a verdade, engendra a objetivação do indivíduo. As *escolas religiosas*, com suas regras rígidas e com hierarquias a serem seguidas, por um grupo seletivo de alunos, existiam para ensinar homens que deveriam exercer o controle de si e dos outros. Nessas escolas, um corpo deve estar disciplinado para uma ação eficiente e econômica.

---

<sup>4</sup> Nas civilizações ocidentais, desde a Idade Média, os rituais de confissão foram desenvolvidos como estratégias importantes na produção da verdade. Foucault (1997) esclarece que a *regulamentação* do sacramento da *Penitência*, a constituição das *técnicas e manuais de confissão*, assim como o *abandono das provações de culpa como juramentos e julgamentos de Deus ante as práticas confessionais*, o desenvolvimento de técnicas de inquéritos e a própria Inquisição revelam que, em relação à *produção da verdade*, a confissão ocupa um lugar privilegiado. Era preciso confessar aos outros e a si mesmo.

<sup>5</sup> Conforme Foucault (2003), “o cristianismo, se não inventou, ao menos instaurou um procedimento de confissão inteiramente singular na história das civilizações, coação que permaneceu durante séculos e séculos. A partir da Reforma, o discurso da confissão, de algum modo, explodiu, em vez de ficar localizado no interior do ritual da penitência; ela se tornou um comportamento que podia ter funções [...] psicológicas, de melhor conhecimento de si mesmo, de melhor domínio de si [...]” (p. 237).

As etapas escolares denominadas, no meu tempo, de *Ginásio* e *Escola Normal* foram cursadas em regime de internato<sup>6</sup>. Já o Curso de Letras, iniciado na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e concluído em Lajeado, na FATES, hoje UNIVATES, direcionou-me a um contrato de 12 horas, no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, (até 1968, aproximadamente, Colégio São José). Tratava-se de uma escola pública bastante conceituada na região do Alto Taquari, devido à sua organização, princípios e, principalmente, pela proposta pedagógica *inovadora*. Ao fazer parte de uma equipe pedagógica *disciplinada* em suas concepções e verdades irrefutáveis, '*adquiri*' um modo de ser que produziu em mim certa dificuldade em abrir mão desses *conceitos e verdades*<sup>7</sup>. Reconheço que o processo classificatório, a que eram submetidos os professores e os alunos, fazia parte das *técnicas* empregadas pelas instituições, entre elas, as escolas que, com exercícios, memorizações, repetições e filas, foram *inventadas* para adestrar corpos, para moldar e disciplinar indivíduos.

A equipe pedagógica dessa escola, a *Supervisão Escolar*, assim denominada naquele tempo, era um grupo muito *forte* por sua posição de *poder*<sup>8</sup>. Como seguíamos a taxionomia de Bloom e, ao mesmo tempo, estudávamos Rogers, Raths, entre outros autores, senti-me desafiada, nesse momento (1977), a realizar, na UNISINOS, o curso de especialização em *Métodos e Técnicas de Ensino*<sup>9</sup>. Agora, questiono: *O que fazia com que esses cursos, existentes em todo o país, fossem tão valorizados? Que discursos faziam-nos valer como verdadeiros?*

---

<sup>6</sup> Em **Ditos e Escritos IV** (2003, p. 75), Foucault estabelece algumas comparações entre internamento escolar e o sistema penitenciário. Para tanto, o autor explica que a burguesia, em 1840 aproximadamente, procurou “internar o proletariado, exatamente no modelo da prisão. Houve na França, na Suíça e na Inglaterra as “usinas-convento”, que eram verdadeiras prisões. Na França, 40 mil moças trabalhavam nesses “ateliês”; elas não podiam sair, exceto com autorização; elas eram submetidas ao silêncio, à vigilância, [...]” (p. 75).

<sup>7</sup> Foucault (2000c) descreve que a verdade não é uma série de proposições. “Verdade é o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São, em geral, os domínios científicos” (p. 233).

<sup>8</sup> Na perspectiva pós-estruturalista, o *poder é produtivo*, disperso por todo o sistema social e estritamente vinculado ao *saber*. Como o poder é *produtivo*, este não é apenas *repressivo*, uma vez que também possibilita o surgimento de novos *saberes*. Foucault (2003) escreve que, “desde Platão, o saber não pode existir totalmente independente do poder. Isso não significa que o saber está submetido ao poder, pois um saber de qualidade não pode nascer em tais condições. O desenvolvimento de um saber científico é impossível de compreender sem considerar as mudanças nos mecanismos do poder” (FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, Poder Saber. Org. de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p. 269, v. IV).

<sup>9</sup> A década de setenta foi a da hegemonia do tecnicismo em educação, no Brasil, e tem a ver com o regime político ditatorial vigente, produzindo uma educação “neutra”, meramente técnica.

Mais tarde, novamente na FATES/UNIVATES, ao concluir outro curso de especialização em *Administração e Supervisão Escolar*, em 1990, fui convidada para trabalhar nesta instituição. Explicaram-me que eu iria exercer minhas atividades em Cursos de Extensão, bem como na organização de um projeto para a alfabetização. Não havia nada estruturado nessa área e uma série de cursos estava sendo solicitada. Os estudos de Ana Teberosky e de Emília Ferreiro sobre psicogênese da língua escrita estavam, então, na ordem do dia.

Formamos um grupo de estudos sobre alfabetização e, no mesmo ano, 1990, iniciei na PUC/RS, mais um curso de especialização, *Linguística aplicada à alfabetização*, o que, na verdade, foi muitíssimo válido, uma vez que houve a possibilidade de refletir e de questionar alguns sentidos ou significados sobre a *aquisição da leitura e da escrita*. Naquele momento, vive-se o *boom* do construtivismo, com a psicogênese da alfabetização<sup>10</sup>. Eu acreditava que essa compreensão, embasada em Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977), Bakhtin (1895-1978) era a “Descoberta Pedagógica” e que, com ela, teríamos grande parte de nossos problemas de *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita resolvidos.

No final da década de 80 e durante a década de 90, a *aquisição da língua oral, da leitura e da escrita*, entendida como resultado de uma *construção do conhecimento*, pode ser pensada de outro modo, pois o surgimento da *Psicolinguística*<sup>11</sup>, além de favorecer o estabelecimento da relação entre *língua e cognição*, possibilita a discussão acerca do modo de implementação *neurofisiológica* do *processamento linguístico*, assim como acerca da *natureza dos processos mentais*. Interessada nesses *discursos epistemológicos*, ingressei, em 1995, no curso de mestrado, na UFRGS, com o objetivo de estudar na área da *Psicolinguística*, mais precisamente em *Aquisição da Linguagem*, o que resultou no estudo intitulado – *A realização de pedidos por crianças de 5 e 6 anos de idade*, orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Zilles. Nele investigo *os atos de fala*<sup>12</sup>, ou seja, *o ato ilocucionário*<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Estávamos, então, em um momento de *mudança conceitual*, conforme Ferreiro e Teberosky (1989).

<sup>11</sup> As primeiras discussões acerca da inter-relação entre a *Psicologia* e a *Linguística*, e, com isso, o estabelecimento da *Psicolinguística* como disciplina, ocorreram, conforme Scliar-Cabral (1991, p. 13), no “Seminário da Universidade de Cornell”, em 1951.

<sup>12</sup> Austin (1911-1960), em **Quando dizer é fazer** – Palavras em ação (1993), trata da *Teoria dos Atos de Fala* que, contrariando uma visão *lógico-positivista*, dedicou-se ao estudo dos *atos de linguagem* – ‘aquilo que se faz quando se fala’, ou seja, a língua usada para realizar vários tipos de ação, inclusive informar. Nessa perspectiva, descrever o sentido de uma palavra é dar o seu modo de emprego.

<sup>13</sup> Segundo Austin (1993), o *ato ilocucionário* é o ato que cumprimos dizendo alguma coisa acerca do mundo ou para nele interferir de alguma forma. Implica um fazer, desejando informar, avisar, aconselhar, pedir, prometer, etc. Desse modo, a *enunciação* da frase constitui, em si própria, um certo ato: falar é agir.

(pedidos) no processo de aquisição da linguagem. Hoje percebo como um problema o fato de a construção teórica ficar fechada ao nível do enunciado lingüístico<sup>14</sup>. Já que, seguindo Foucault (1987), “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (p. 32).

Portanto, o exercício que fiz, ao relembrar e tentar descrever acontecimentos, conflitos, encontros e desencontros vivenciados por mim, foi o de procurar mostrar minha constituição como sujeito. Hoje, gostaria de poder desprender-me de tudo aquilo que me normatizou, de poder desautomatizar meus pensamentos e de poder desarticular tudo o que me enclausurou, me regulou. Gostaria de poder construir uma ética que me proporcionasse um modo de *constituição do meu próprio eu*, como forma de me reinventar enquanto sujeito.

Assim, por mais de quatro anos dediquei-me à prática de pensar o meu modo de pensar o ensino da Língua Portuguesa e, a partir de inflexões desse pensamento, realizei um estudo das *práticas discursivas* que normatizaram a Língua Portuguesa, tendo em conta que, segundo Foucault (1995), “uma *prática discursiva* é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 136).

Esta tese trata, pois, das *práticas discursivas* da Língua Portuguesa e do seu ensino, especialmente no que se refere à *normatividade lingüística* e aos efeitos que produz. Meu intuito não foi o de descrever como esses discursos surgiram, em que momentos históricos e que condições tornaram possível a sua emergência.

Em suma, dispus-me a verificar como os discursos da *normatividade lingüística* emergiram e se instalaram como *verdades*. Assim, tratei dos diferentes significados da gramática, ao longo da história e, também, do surgimento da Lingüística como regime de verdade. Por último, procurei tornar visível como os *dispositivos disciplinares* e *curriculares* dos cursos de Letras produzem um modo de ser professor de Língua Portuguesa.

---

<sup>14</sup> O termo *enunciado*, aqui, está ligado à *teoria da enunciação* (BENVENISTE, 1991) e à *teoria dos atos de fala* (AUSTIN, 1993).

Considerando diferentes modos de enquadrar o ensino da língua, na atualidade, problematizei esse enquadramento nos momentos marcados por *inflexões e recomeços*, como os criados, fundamentalmente, por três documentos oficiais:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- Diretrizes para a formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Parecer CNE/CES – nº 492/2001);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 009/2001; Parecer CNE/CES 027/2001 e Parecer CNE/CES 028/2001).

Ao tentar estudá-los de uma perspectiva genealógica, no sentido que lhe dá Michel Foucault (1926-1984), reconheço que o rumo escolhido não me impôs uma tarefa fácil, na medida em que “o estudo genealógico é meticuloso, exige a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados e muita paciência” (FOUCAULT, 2000a, p.15). É, então, através de pequenas ‘verdades inaparentes’, ainda que não ocultas, que o pesquisador vai buscar os *acazos dos começos* de determinados *regimes de verdade*, entendidos, aqui, como *procedimentos regulados* para a produção, a lei, a circulação e o funcionamento dos *enunciados*<sup>15</sup>. Essas verdades<sup>16</sup> estão relacionadas a sistemas de poder que as produzem e a efeitos de poder que elas induzem e que as reproduzem.

Portanto, se buscarmos novas relações, novas tramas, se conseguirmos nos deslocar, *talvez possamos deixar de pensar o ensino da Língua Portuguesa como habitualmente o pensamos*. Afinal, se “pensar é experimentar, é problematizar” (DELEUZE 1998, p. 156), então não se trata de descrever os comportamentos dos professores de Língua Portuguesa, nem suas idéias ou seus contextos diários. Trata-se de

---

<sup>15</sup> Segundo Foucault (1995), *enunciado* não é uma proposição, não é uma unidade, não é uma frase, também não é um ato ilocucionário, não é uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis [...]); é uma *função* que cruza um domínio de estrutura e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p. 98- 99).

<sup>16</sup> Para Foucault (2000b), “A *verdade* não existe fora do poder ou sem poder. A *verdade* é desse mundo; ela é produzida nele e produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (p. 12).



problematizar, isto é, de pensar como se chegou a pensar o que se pensa sobre a língua portuguesa e o seu ensino, ou seja, pensar “as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1990, p. 15).

## 1 ARQUITETANDO O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Considero que a *língua padrão* ou *norma culta*<sup>17</sup> apresenta-se como uma *arquitetura*, ou seja, “o instrumento, a técnica, o dispositivo” (EWALD, 1993, p. 84) que impõe regras, normas e preceitos, *prevenindo* e *corrigindo* todas as *deformidades* que estejam fora dos seus ditames. Refletindo nessa direção, procuro descrever e problematizar, neste Capítulo, a temática da gramática normativa e o ensino da Língua Portuguesa.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, acompanho a constante necessidade de renomear e também de redefinir os princípios, conteúdos e metodologias da disciplina. Primeiro, denominada, no final da década de 50 e início de 60, de *Português ao Ginásio*. Após a emergência das teorias da comunicação, no final da década de 60 e início da de 70, e da implantação do Ensino Fundamental, a disciplina passou a ser chamada *Comunicação e Expressão*. Nas duas últimas décadas, do século XX, prevaleceu o nome *Língua Portuguesa*, mantido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (CPNs, 1998). Diante desse cenário, surge minha primeira inquietação – *que mecanismos retóricos são esses que se instauram como diferentes regimes de verdade, produzindo diferentes efeitos de verdade?*

Pelo que tenho observado como docente em Cursos de Licenciatura e pelas vivências anteriores no Ensino Fundamental e Médio, o professor de Língua Portuguesa

---

<sup>17</sup> A *língua padrão* ou *norma culta* está relacionada à idéia de prescrição lingüística, ligada à tradição gramatical. Segundo Bagno (2002), a escola, presa à tradição gramatical, valoriza a *norma padrão culta* em detrimento à pluralidade dos usos. Em **A norma oculta** – língua & poder na sociedade brasileira (2003), o autor, ao explicitar a metalinguagem (padrão e norma), esclarece que a *norma culta* dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical, tenta preservar um modelo de língua inspirado na grande literatura do passado. Trata-se, ainda, de um modelo ideal de *língua certa*, aquilo que está fora e acima da atividade lingüística dos falantes. É uma norma, “uma lei, um “*ditame*”, uma regra compulsória” (p. 64), decretada por gramáticos e instituições que tentam regerar e regular o *uso correto da língua*.

vive, hoje, *num grande dilema*, ou seja, *continuar* tratando do ensino da língua sob a orientação da gramática normativa ou levar em conta as contribuições da Linguística Aplicada (para o ensino de língua), uma vez que, a partir de Saussure (1916)<sup>18</sup> e Peirce (1914)<sup>19</sup>, o monopólio da visão normativa passa a ser questionado, sendo valorizada a descrição lingüística e os signos existentes no meio social. Estudiosos como Luft (1985), Bechara (1991), Neves (1990 e 2002), Britto (2000) e Possenti (2000), entre outros, discutem a respeito do surgimento da Linguística e da Semiótica, consideradas como “ciências salvadoras” que poderiam possibilitar uma *reformulação* no ensino de Língua Portuguesa.

De forma semelhante, Flores (2004, p.78-79), ao propor algumas reflexões a respeito das relações entre *texto, gramática e escola*, constrói sua argumentação a partir de algumas questões: a) O que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa?; b) Qual o papel da Gramática Tradicional ?; c) Será realmente ela a grande vilã responsável pelo caos em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas? O autor observa que:

O posicionamento que parece ser comum na literatura em geral sobre o tema ensino x gramática x lingüística é que o professor é incapaz de fazer a “ponte” necessária entre a teoria lingüística e a prática de sala de aula; essa incapacidade decorreria da falta de conhecimento aprofundado acerca da teoria em questão. A conclusão seria, então: o professor ou simplesmente ensina a Gramática Tradicional, ou a traveste com outros termos, mas, essencialmente, dela não se descola. O texto de vestibular não seria nada mais que um simples reflexo disso: senso comum do ponto de vista do conteúdo, senso comum do ponto de vista das normas da escrita (FLORES, 2004, p.79) .

Flores (2004) adverte ainda que esse posicionamento pressupõe, primeiro, que não há uma teoria que possa dar conta da “heterogeneidade do funcionamento da linguagem” (p. 79); segundo, que o professor pode não saber ler as teorias lingüísticas, mas “sabe ler bem a Gramática Tradicional e a prova disso é que seu trabalho é prescritivista [...]” (p. 76).

Enquanto docente nas disciplinas de Fundamentação Lingüística, Metodologia da Língua Portuguesa e Práticas de Ensino, no Curso de Licenciatura em Letras, da

<sup>18</sup> Ferdinand Saussure (1857-1916), mestre da Universidade de Genebra, é o fundador da Linguística Moderna. O **Curso da Linguística Geral** (1916) foi publicado em homenagem póstuma por seus alunos: Bally e Sechehaye. Saussure propõe uma teoria geral do sistema de signos que ele chamou *Semiologia*.

<sup>19</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914) – filósofo, lógico americano e semiótico. Seus escritos foram recolhidos postumamente. Cumpre lembrar que, no século XX, surgem duas ciências da linguagem: a *Lingüística* e a *Semiótica*.

UNIVATES, percebo certa ‘insegurança’ apresentada pelos licenciados no que se refere a *o que ensinar e, principalmente, como ensinar gramática*. Perguntar *o que se deve ensinar* na escola parece evidente: ensina-se a Língua Portuguesa, ou ainda, ensina-se a língua padrão. No entanto, as questões que interferem no processo de ensino não são tão simples assim, pois é forçoso reconhecer que a língua que se ensina na sala de aula é diferente daquela que se usa no dia-a-dia.

Quanto ao como ensinar gramática, enfrenta de imediato a questão do que se entende por gramática. Geraldi (1999), Possenti (2000) e Travaglia (2003) tratam, grosso modo, de três conceitos de gramática. O *primeiro* conceito dá à *gramática* o significado de um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que desejam ‘*falar e escrever corretamente*’. *Gramática* é, então, um conjunto de *regras* ou *prescrições* expostas nos compêndios gramaticais e que devem ser seguidas. O *segundo* é o que atribui à *gramática* o significado de um conjunto de regras que um cientista, estudioso dos fatos da língua, analisa a partir de certa teoria. Trata-se, então, de ‘um conjunto de leis que regem a estruturação de enunciados produzidos por falantes’, *regras a serem utilizadas*. Enquanto o primeiro conceito ocupa-se com o *como se deve dizer*, o segundo ocupa-se com o *como se diz*. Já o *terceiro* conceito propõe a *gramática* como um ‘*conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar*’. Estando este último apoiado na *perspectiva gerativista* de Noam Chomsky (1928), para quem a *gramática* é entendida como um conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece ao constituir seu *repertório lingüístico*. Conforme Chomsky (1975), uma criança ao adquirir uma língua sabe mais do que aquilo que aprendeu. Desse modo, o conhecimento da língua iria muito além dos dados lingüísticos primários que lhe foram apresentados<sup>20</sup>. Possenti (2000), por sua vez, afirma que:

[...] a adoção de gramática do tipo 1<sup>21</sup> pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em transmitir uma *ideologia lingüística*. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante da experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos [...] o resultado é o silêncio [...] (p. 35).

<sup>20</sup> CHOMSKY, A.N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975, p. 116.

<sup>21</sup> *Gramática do tipo 1* refere-se ao primeiro conceito proposto por Possenti (In: GERALDI, 1999).

Não há como deixar de reconhecer, na condição de professora, certa rejeição e aversão dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio ao ensino da gramática. Por isso mesmo, faço três considerações. A *primeira* delas diz respeito aos professores que ao defenderem a primazia da Gramática, acreditam que o estudante só chegará a ‘falar’, ler e escrever *corretamente* se dominar as regras gramaticais; outros professores, ao contrário, propõem a supressão do ensino gramatical, ao defenderem que o domínio da gramática não é suficiente para o desenvolvimento de certa *competência*<sup>22</sup> ao falar, ler e escrever. Já a *segunda* consideração diz respeito ao estudante que inicia seu aprendizado formal das *classes gramaticais* (substantivo, adjetivo, verbo, pronomes, advérbios...) e continua revendo esses mesmos conteúdos até o terceiro ano do Ensino Médio. No entanto, mesmo assim, as dificuldades na *morfossintaxe* permanecem, seja pelo fato de o aluno não conseguir, muitas vezes, distinguir uma *preposição* de uma *conjunção* ou de um *advérbio*, seja por apresentar certa dificuldade em perceber a *função*, o *significado* desses elementos em um enunciado lingüístico ou em um texto. Como *terceira* consideração, atendo-me à percepção de que alguns alunos de Ensino Médio nem sempre conseguem compreender e explicar, por exemplo, que a palavra *desmatamento* é um *substantivo*, pois contém o *sufixo mento*, e que *favorável* é um *adjetivo*, pois contém o *sufixo vel*. Além disso, há, seguramente, duas crenças explicitadas pelos professores. De um lado, a crença de que a organização de seus programas de ensino deve seguir os modelos que privilegiam a transmissão e memorização das questões de gramática normativa que permitirão o *domínio* da língua. Do lado oposto, a crença na criatividade do aluno e na sua espontaneidade. Nesse caso, não há conteúdos, não há objetivos, não há sistematicidade: tudo é válido desde que haja comunicação.

Além disso, se há o imperativo de mais abertura e de espaço para outras habilidades no interior das aulas de Língua Portuguesa – *oralidade, leitura e produção textual* –, permanecem os mecanismos de disciplinamento que exigem do estudante o reconhecimento de elementos lingüísticos como fonemas, grafemas, morfemas, etc., apenas para citar alguns. Há, também, o emprego *correto* das regras gramaticais e o conhecimento de uma metalinguagem, visando a possibilitar o ‘domínio’ da *língua padrão*.

---

<sup>22</sup> Para Chomsky, *competência lingüística* do falante refere-se ao sistema de regras internalizado naturalmente. A aprendizagem de uma língua dá-se pela capacidade inata do indivíduo. Há, portanto, uma predisposição para a aquisição de uma língua (CHOMSKY, N. **A lingüística cartesiana**. Petrópolis: Vozes, 1972).

Frente a uma variedade de propostas, os professores não se sentem constrangidos a optar por uma delas. Ao contrário, escolhem a que melhor lhes convém em determinado contexto e mudam sua escolha quando isso lhes convier. A existência de alternativas lhes garante isso e não faz com que se sintam diante de um dilema. Como os professores precisam resolver seus problemas na sala de aula, fazem-no da maneira que ‘sabem’, mantendo as formas habituais, chamando-as por outros nomes ou adaptando as propostas. É uma forma prática de resolver suas dificuldades e atender tanto aos requisitos das autoridades educacionais quanto às orientações da academia. Assim, há aqueles que defendem e compartilham novas práticas de ensino, mas que, silenciosamente, na sala de aula, continuam reproduzindo os mesmos *modelos didáticos*, ou seja, retiram frases do texto que estejam de acordo com o tópico gramatical em estudo (gramática aplicada ao texto ou contextualizada) e, em seguida, apresentam uma série de *exercícios estruturais*, deixando de lado o texto. Há também aqueles que descrevem uma fundamentação teórica que não corresponde à prática, melhor dizendo, não estabelecem a tão desejada e falada ‘relação entre teoria e prática’.

Ao tentar circunscrever o tema desta tese, deparo-me, então, com dicotomias entre o *correto* e o *incorreto* na Língua Portuguesa, entre o viável e o inviável, entre a regra e a exceção, entre a teoria e a prática. Isto além de manter o pensamento atrelado a uma visão *maniqueísta* da língua, enclausurando-a em pólos opostos, também aponta para o pressuposto de que o ensino da Língua Portuguesa envolve ensinar a língua culta, correta ou, ainda, apenas ensinar gramática, o uso correto. Ora, toda língua, em qualquer condição de uso, é regulada por uma *gramática*. Isto faz com que se valorizem sobremaneira os dispositivos gramaticais que estabelecem paradigmas, modelos, normas, capazes de garantir a sua manutenção. Nesse sentido, a *gramática normativa*, enquanto conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, fez-se necessária como uma estratégia de controle para disciplinar o comportamento verbal de seus usuários, pela imposição de quadros e modelos. Parece ser possível dizer que esse significado de gramática se estabeleceu e se consolidou de tal forma, que consegue se manter forte mesmo com o surgimento de outros significados de gramática como, por exemplo, a *gramática internalizada* por todos os falantes, defendida por Chomsky (1972).

Embora não pretenda me deter na análise da abordagem de Chomsky, retomo, aqui, algumas idéias propostas pela *gramática gerativista*. Ao conceber que a linguagem

humana é determinada pela mente, segundo o raciocínio cartesiano, Chomsky (1975) propõe a Gramática Gerativista que possibilita ao usuário da língua *gerar*, a partir de um número limitado de regras, um número infinito de orações. Desse modo, a tarefa do estudioso da linguagem é descrever a *competência do falante*, entendida, nessa perspectiva, como a capacidade de produzir e compreender todas as frases de uma língua, mesmo aquelas nunca produzidas. Cabe dizer que o *princípio da criatividade lingüística* possibilitou um novo modo de pensar o ensino da língua, estabelecendo novos significados. Com ênfase na capacidade inata de criação, que evidentemente se opõe à perspectiva mecanicista, os locutores não aprenderiam por indução, a partir dos estímulos aos quais são submetidos.

Quanto à implicação dessa teoria no ensino da Língua Portuguesa, Neves (2002) e Bechara (1991) apontam que, embora não se possa desconsiderar a abordagem gerativista<sup>23</sup> proposta por Chomsky, sob pena de se estar excluindo um conjunto de fatos teóricos de reconhecida relevância nos estudos lingüísticos, é possível constatar algumas dificuldades quanto à sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa. A primeira dificuldade diz respeito ao grau de *formalismo* da *Gramática Gerativista*, que exige dos alunos elevado grau de abstração para compreender suas complexas regras (*sintagmáticas e de transformação*). A segunda dificuldade envolve tanto o despreparo teórico do professor quanto a inadequada aplicação dessa teoria em sala de aula. Empolgado com o ‘novo’, o professor coloca o estudante diante de exaustivas análises lingüísticas com o intuito de descrevê-las da forma mais racional possível. Para Lyons (1979), essas análises poderiam ter sido extremamente úteis para “o professor compreender o funcionamento das línguas, principalmente no que se refere à sintaxe, torna-se ineficiente e problemático” (p. 15).

O ensino da língua Portuguesa pela gramática, entre nós, tem sido marcado *negativamente* tanto no pensamento dos profissionais quanto no do público em geral. A partir do entendimento da gramática como mera transmissão e registro de regras, utilizam-se, segundo Neves (2003), “esquemas mudos, de esqueletos inexplicados que a seguir se vestem com carne de alguns exemplos que se adaptem [...]” (p. 85). Esse tipo de crítica é a mais usual e freqüente entre nós. A crítica pós-estruturalista, por outro lado, diz

---

<sup>23</sup> Ao pensamento *behaviorista*, o racionalismo biológico de Chomsky opõe a *Gramática gerativista transformacional* em dois níveis principais: a *estrutura profunda*, destinada a reunir todas as informações necessárias à interpretação semântica dos enunciados, e a *estrutura superficial*, que corresponde à forma real dos enunciados.

que a gramática evidencia uma forma de *produzir sujeitos* a partir de saberes e conhecimentos relacionados à dimensão prescritiva, baseada na memorização, na classificação, no caráter corretivo e na *palavra de ordem*<sup>24</sup>.

Travaglia (2003) defende a necessidade de uma certa dose de conhecimento teórico-científico da língua para uma comunicação razoável. Nesse sentido, propõe o estudo gramatical para a formação de cidadãos instruídos, a fim de atender e conservar a ordem cultural da sociedade.

Já Perini (2000), numa perspectiva crítica, aponta a arbitrariedade do caráter corretivo e da ordem disciplinar impostos pela gramática, ao afirmar que:

O professor diz que o futuro do subjuntivo do verbo *ver* é *quando eu vir*, etc.: assim, devemos (“ou deveríamos”) dizer *quando eu te vir amanhã* [...] O aluno sabe muito bem que ninguém fala assim; todos dizem quando eu te ver. [...] o que o professor está ensinando não bate com o que se observa na realidade. Se o aluno perguntar por que [...] a forma é *quando eu vir*, a resposta (se houver resposta) será que *é assim que é o certo* ou uma ordem: faça assim [...] (p. 51).

Deleuze e Guattari (2002) radicalizam a crítica, ao afirmarem que:

A máquina do ensino obriga – não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases atuais da gramática (singular – plural, substantivo – verbo...). A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem [...]. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer [...] (p. 11-12).

Assim, para Deleuze e Guattari (2002), “uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (p. 11). A informação é apenas o estritamente necessário para a emissão das ordens e comandos: “as palavras seriam como que passagens, componentes de passagem, enquanto as palavras de ordem marcam paradas, composições estratificadas, organizadas” (p. 11). Bem longe estamos das regras gramaticais inatas de Chomsky...

As formas de pensar a gramática de Perini (2000) e de Travaglia (2003), ainda que divergentes entre si, remetem ao que se tem dito ao longo de, aproximadamente, vinte anos aos estudantes e professores de Língua Portuguesa. Daí a crença de que o ensino da língua deve se pautar *a priori* pela vivência e pelo domínio da *norma culta* e,

<sup>24</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002, p. 12-13.



conseqüentemente, pelo ponto de vista de que as *regras gramaticais* são fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais igualitária, produtiva e criativa. Isso tem produzido algumas ‘certezas’ tanto de professores quanto de futuros professores, que apontam para o pressuposto de que a *gramática* e seu *ensino* são não só necessários como fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Diante de diferentes modos de prescrever regras para a língua, os quais produzem diferentes gramáticas, os professores colocam, então, algumas questões sobre como deveria ser o ensino da gramática. Chega-se, assim, a alguns pressupostos, entre os quais mencionarei apenas os mais recorrentes:

- a *gramática normativa (disciplinar)* e a *descritiva (lingüística)* produzem diferentes sujeitos;
- ensinar Língua Portuguesa é ensinar a gramática normativa da língua;
- língua e gramática é a mesma coisa;
- basta saber gramática normativa para falar, ler e escrever adequadamente;
- para que o indivíduo possa “*falar e escrever corretamente*” é preciso que ele aprenda a gramática.

Essas idéias ficam fortalecidas na medida em que o ensino da Língua Portuguesa tem sido submetido a uma ação excessivamente centrada em *definições*, em *classificações* e em uma *metalinguagem gramatical*. Pesquisas como as de Neves (1990) e Geraldi (1993) atestam esta tendência na abordagem docente. Houve, nos últimos anos, intervenções governamentais preocupadas em ‘redimensionar’ as propostas de ensino e favorecer o “aprofundamento teórico” dos professores. As orientações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1998), um documento normatizador que visava a servir de referência à reformulação do ensino da Língua Portuguesa, apresentam princípios organizadores dos conteúdos de ensino, estabelecendo critérios para a seqüenciação desses conteúdos e a sua organização em projetos e módulos didáticos.

Desde sua chegada às escolas, os PCNs têm norteado as práticas de ensino de Língua Portuguesa, que tomam como princípio a língua como gênero de linguagem<sup>25</sup>. Assim, propõem novas formas de ensinar a língua com os estudantes participando de situações de produção de linguagem, a fim de se trabalhar de forma interligada a escrita, a leitura e as reflexões sobre a língua (metalinguagem). A leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais passam a ser valorizados como mecanismos sumamente importantes para qualquer *ação inclusiva* e de ‘*construção de uma sociedade justa*’. O pressuposto é de que o indivíduo sem capacidade de compreensão leitora e de produção textual é pensado como alguém que produz pouco, que consome pouco, além de demandar mais recursos com serviços públicos assistenciais, tornando-se um peso indesejável à sociedade. Nesse sentido, saber ler e escrever envolve “o estado de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados” (KLEIMAN, 1997, p. 15), sendo, portanto, uma *condição de cidadania*. Isto faz supor que a prática de leitura e escrita possibilita a inclusão. Cabe lembrar que essas práticas dialógicas de linguagem até podem ser entendidas tanto como uma estratégia por meio da qual o indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, quanto como mecanismos de regulação social. E tudo isso pode ser pensado como um meio político para manter ou modificar a apropriação do discurso com o conhecimento e o poder que ele carrega consigo.

Os PCNs (BRASIL, 1998) recomendam a organização dos conteúdos em dois eixos, *o do uso e o da reflexão sobre a língua*. No *eixo do uso* da língua, os conteúdos são enunciativos e envolvem a historicidade da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura, oralidade e produção de textos escritos; implicações do “contexto de produção” na organização dos gêneros discursivos, como também “as implicações do contexto de produção no processo de significação” (p. 7). Dessa forma, os *gêneros discursivos ou textuais* são tomados, nos PCNs, como objetos de ensino e responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados pelos professores como *unidades básicas de ensino*. Tudo isso visa a estabelecer um modelo de ensino que corresponda à idéia de sociedade e de política que se deseja. Arelada a interesses políticos e econômicos, a educação envolve intenso embate ideológico, pois estão em jogo os diferentes significados de sociedade, de sujeito, de educação.

---

<sup>25</sup> Bakhtin (1994) explicita *gênero* como o *repertório das formas de discurso na comunicação socioideológica*, citando as formas literárias como exemplo (BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 275).

Como se vê, a base teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa está calcada em *Mikhail Bakhtin* (1895-1978), que define o signo como um material *semiótico-ideológico* e vê a *enunciação* como um produto da interação social, o que faz de qualquer enunciado parte de um *gênero discursivo*. Isso produz uma forma de texto que será sempre uma resposta a uma situação anterior e que suscitará respostas futuras: uma forma de expressão que, uma vez determinado o gênero, remeterá à *intertextualidade* e à *interdiscursividade*. Desse modo, o *dialogismo* é estabelecido por dois pontos principais: seu caráter *sociointerativo (socioideológico)*<sup>26</sup>, ou seja, a linguagem se constitui entre sujeitos socialmente organizados e sua constituição é *polifônica*, pois as palavras dos sujeitos estão repletas de palavras de outros. Desse modo, essas relações dialógicas não se inscrevem no quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, há uma *dialogização interna da palavra* perpassada sempre pela palavra do outro. A palavra é, então, a palavra do outro.

Nessa perspectiva, o motor da *enunciação* é, portanto, a relação dialógica, isto é, uma troca recíproca, em que um dos ‘pólos’ replica o outro. A *interação social*, aqui, não se constitui numa *relação de poder* no sentido que lhe dá Foucault<sup>27</sup>, pois a *interação social bakhtiniana* não supõe o embate entre diferentes posições de poder, nem tampouco o exercício de um poder produtivo, mas uma permanente troca entre os sujeitos da linguagem.

O significado de uma atividade de linguagem é, então, o *gênero do discurso*, entendido como “dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinado contexto de produção” (BRASIL, 1998, p. 7). Desse modo, a produção de um discurso se dá a partir das escolhas que são realizadas, fazendo com que a aleatoriedade do que foi dito seja descartada; ainda que as escolhas possam se inconscientes, são sempre decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Tanto o *gênero* no qual o discurso se realizará, quanto os procedimentos de estruturação e de seleção dos recursos lingüísticos são historicamente produzidos e

---

<sup>26</sup> Em **Marxismo e filosofia da linguagem** (1992), Bakhtin e Volochinov tratam, nos primeiros capítulos, da formação *socioideológica* da consciência do indivíduo que ocorre na interiorização dos signos ideológicos. Estes remetem às diferentes posições ideológicas constitutivas de uma formação social.

<sup>27</sup> Para Foucault (2003), “[...], o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (p. 253).

manifestados nas escolhas. O discurso, assim produzido, “manifesta-se lingüisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Nos PCNs, a proposta para a *análise da língua* é descrita como a necessidade de ‘*superação das práticas de ensino* baseada no estudo da *gramática normativa*’, o que seria determinante da qualidade da *aprendizagem da língua*<sup>28</sup>. Além disso, quanto ao funcionamento da língua esse documento propõe e enumera atividades que podem ser realizadas através da: experimentação de modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, “da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituição, alterações de ordem, etc.)” (BRASIL, 1998, p. 78).

Ao ficar estabelecido o texto (gênero discursivo) como unidade básica organizadora da progressão e da diversidade no ensino de Língua Portuguesa, cria-se uma nova forma de pensar a respeito do emprego da metalinguagem ou nomenclatura gramatical. A proposta dos PCNs é de questionar a forte tendência do ensino centrado em classificações de elementos gramaticais e no estabelecimento de regras preestabelecidas, consideradas como condições necessárias tanto para o domínio da língua quanto para a produção do saber. Isso coloca a *Lingüística* como o ponto central do dispositivo para o ensino da Língua Portuguesa, com um professor dando mais atenção à *língua em uso* e levando em conta as *variedades lingüísticas*, do que *ao uso lingüístico* preconizado pelos compêndios da gramática normativa. Ao ter sua perspectiva teórica abordada e discutida nos mais diversos fóruns, os PCNs têm, sem dúvida, provocado certo redimensionamento nas discussões a respeito do ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, assim como as relações socioeconômico-culturais mudam, também se alteram as *práticas discursivas* no ensino da Língua Portuguesa, que ao produzirem determinados efeitos, continuam controlando e regulando as instituições de ensino. Cabe lembrar que as orientações pedagógicas apresentadas nos PCNs (BRASIL, 1998) são proposições que funcionam como um *dispositivo de controle*. São, portanto, *discursos* que estabelecem verdades, verdades essas que fabricam subjetividades.

---

<sup>28</sup> A proposta de análise lingüística apresentada nos PCNs (1998) explicita ainda que a análise das *categorias da língua* não leva a uma maestria no *uso da língua*.

A *fundamentação teórica* das propostas de ensino da língua, no Brasil, está apoiada no pressuposto de que “a leitura e a (re)escritura de textos são um processo de constituição do significado” (KLEIMAN, 1989; GERALDI, 1999), e que a concepção básica da língua é a *interação verbal*, cuja realidade fundamental é seu *caráter dialógico*. Ou seja, que *toda enunciação é um diálogo*, e isso envolve passar de um ensino *monológico*, centrado no professor, para um ensino *dialógico, centrado na interação professor/aluno*, que tem sido, sobretudo a partir de 1990, a tônica das discussões referentes ao ensino da Língua Portuguesa.

Os estudos de Britto (2000), Geraldi (1993) e Neves (2003), entre outros, discutem o ensino da Língua Portuguesa apontando para a procura de novas formas e ‘novas práticas de ensino’ que sigam abordagens teóricas atuais e que proponham um ensino voltado para a *descrição* da língua. Britto (2000) ressalta, ainda, que há, nas orientações para o ensino da língua, dois eixos: primeiro, “uma descrição da língua, que remete a uma concepção de linguagem; e segundo, uma concepção epistemológica (uma episteme) e um processo de normatização dos usos lingüísticos” (p. 126), que envolve tanto a seleção quanto a infração relativas à *norma lingüística*. Enfatiza ainda que a *gramática pedagógica* resulta do entrecruzamento desses dois eixos e oscila entre eles, prevalecendo o segundo na medida em que “o primeiro perde suas características de descrição em benefício da nomenclatura e da norma. A instituição escolar é normatizadora por excelência [...]” (p. 126). Quanto aos *livros didáticos*, as propostas de ensino neles apresentadas têm se resumido em promessas daquilo que não pode ser cumprido. Além disso, conforme Britto (2000) e Geraldi (1996), os *livros didáticos*, selecionados e distribuídos pelo MEC, apresentam uma visão reducionista, simplificada e até mesmo distorcida das teorias lingüísticas mencionadas nos artigos científicos e nos PCNs.

Assim, os discursos da Lingüística colocam-se obstinadamente contra o ensino gramatical, classificatório, descontextualizado, propondo ao professor um trabalho voltado para a leitura e diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, estimulando a produção textual e o desenvolvimento de projetos de formação de leitores. Nesse limiar, vê-se uma tendência a um questionamento radical do ensino da gramática normativa na escola. Tal discussão teórica, dominante na área acadêmica, não tem levado em conta o que possibilitou, historicamente, a emergência da normatividade lingüística, no século

XVII e sua hegemonia até nossos dias, ao restringir-se a uma discussão entre o “antigo” e o “novo” modo de ensinar a língua.

Ainda hoje, as dificuldades do ensino da gramática (normativa), tal como continua sendo efetivado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, são constantemente proclamadas. As críticas sobre o não domínio da gramática versam sobre as dificuldades de compreensão leitora; o inadequado uso do léxico; a argumentação inconsistente; a falta de coesão e coerência textuais nas redações de vestibular, nas provas do ENEM, nos concursos, etc., sendo que todas elas são elaboradas por professores de Língua Portuguesa. Na mídia<sup>29</sup>, são apontadas, a todo instante, ‘*as pérolas dos vestibulares, as pérolas do ENADE*’, para denunciar o despreparo e a incapacidade do aluno no que se refere ao adequado emprego das normas gramaticais.

Ao problematizar as práticas do ensino da língua entre nós, busquei o entendimento de como foram produzidas, pelos discursos oficiais, *verdades* sobre o ensino da língua. A partir daí, propus-me analisar como elas se constituíram historicamente, para entender como somos produzidos “da forma que somos e nos tornamos as pessoas e professores que somos” (WALKERDINE, 1995, p. 220), na atualidade.

---

<sup>29</sup> Fischer (1996), argumenta, em sua tese de doutoramento – **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade –, que “[...] em nossa cultura, os meios de comunicação efetivamente participam da construção de sujeitos [...], diferenciando-os basicamente por classe e gênero e propondo-lhes uma multiplicidade de normas, regras e práticas, necessárias a determinados modos de ‘relação consigo’ [...]” (p. 280).

## 2 A EMERGÊNCIA DA NORMATIVIDADE LINGÜÍSTICA

### 2.1 DA RETÓRICA À GRAMÁTICA

Neste capítulo, trato da emergência<sup>30</sup> da normatividade lingüística, procurando especificar como ela se constituiu historicamente e quais foram as suas condições de possibilidade.

As reflexões e as discussões empreendidas pelos filósofos da antiguidade grega sobre a *naturalidade* e a *convencionalidade lingüística*, além de especularem sobre a *etimologia da palavra*, procuravam *explicações para o nome das coisas* a fim de chegarem à própria coisa. Assim, ao buscarem o entendimento dos elementos da língua, por meio da razão, propõem a *definição (proposição)*; a *imagem*; a *inteligência*; o *conhecimento*; a *opinião*, a *verdade* e a *lei*.

Ao especularem sobre as questões lingüísticas, esses filósofos definiram algumas regras e normas da língua que hoje são entendidas como sistemas fonológico, morfológico e semântico. No entanto, essa definição de princípios ou regras específicas não tinha como objetivo produzir uma ciência da linguagem, uma vez que esses estudos sobre a língua

---

<sup>30</sup> Foucault (2000b), em Nietzsche, a genealogia e a história, esclarece que “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor [...]. O que Nietzsche chama *Entestehungsherd* do conceito de bom não é exatamente nem a energia dos fortes nem a reação dos fracos; mas sim esta cena onde eles se distribuem uns frente aos outros, uns acima dos outros; é o espaço que os divide e se abre entre eles, vazio através do qual eles trocam suas ameaças e suas palavras [...]. A emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência[...] “um não-lugar”, uma pura distância, [...]. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício”(p. 24). Foucault diz ainda que “*Entestehung* designa de preferência a emergência, o ponto de surgimento [...]” (p. 23).

estavam atrelados à Filosofia. Houve, isso sim, a necessidade de palavras adequadas, técnico-conceituais, para serem usadas na análise lógica das *proposições*, bem como no emprego de *termos* que, nas *elocuições retóricas*, deveriam ser bem pronunciados e corretos. Isso fez com que se constituíssem *as partes do discurso*. Eis como surgiram as especulações filosóficas sobre a linguagem.

No final do século V a.C., em Atenas, os *filósofos pré-socráticos* especulavam duas forças vitais: *phýsis*, a natureza que governa o mundo visível; e *onómos* que envolve crenças, costumes, convenções ou leis instituídas por ação divina ou humana. Quanto à linguagem, a questão era entender se a relação entre a palavra e aquilo que ela denotava vinha da natureza, *phýsei*, ou se era imposta pela convenção, *thései*.

Assim, esses filósofos envolviam-se em intermináveis discussões para saber se haveria relação entre as coisas e as palavras com que eram designadas (*analogia*), ou se os nomes seriam denominados por pura convenção (*anomalia*). As especulações voltavam-se para a relação entre as palavras e as coisas a fim de chegar à essência destas mediante a correta compreensão daquelas, o que levava os filósofos a interessarem-se pelo estudo da etimologia. A questão era saber se a língua tinha vínculo direto e essencial com a realidade, espiritual ou física, ou se era puramente arbitrária. Se a linguagem fosse *natural*, as palavras possuiriam, então, um sentido próprio e necessário; se fosse *convencional*, seriam decisões de consenso da sociedade e, portanto, arbitrárias<sup>31</sup>. Mantinham, além disso, longos debates sobre a organização da linguagem e perguntavam: a língua se organiza de acordo com uma ordem estabelecida ou segundo os princípios que têm como referência as semelhanças e as diferenças? Embora esses estudos sejam entendidos como *especulações filosóficas*, a preocupação com a língua aparece na poesia recitada oralmente ou na leitura oral<sup>32</sup> da palavra escrita, com o objetivo de narrar os mitos<sup>33</sup> que, na medida em que buscam a origem dos deuses, do mundo, dos homens e da vida, são mais do que

---

<sup>31</sup> Em **Crátilo**, Platão coloca três interlocutores a discutirem: Crátilo, Hermógenes e Sócrates. Crátilo afirma que a língua espelha o mundo; Hermógenes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária; Sócrates, por sua vez, defende que, se as palavras surgiram por convenção, elas devem ter sido inventadas por um legislador de nomes (PLATÃO, 2001, p. 23).

<sup>32</sup> Nietzsche (1999) anota que “ler em voz alta é a maneira em que a voz deve ser trabalhada com mais arte, porque precisa suprir a falta de gestos” (p. 103).

<sup>33</sup> A força criadora da palavra mítica encontra-se na abertura da Gênese, na Bíblia judaico-cristã, em que Deus, usando apenas a linguagem, inventa o mundo. Segundo Gusdorf (1983), a obra da criação do mundo só se contempla quando “o homem nomeia as coisas criadas, quando busca a sua essência na magia das palavras” (p. 15). Assim, os homens criavam mitos em que os deuses permitiam todos os acontecimentos e que eram transmitidos pela linguagem oral.



uma simples metáfora. Na poética de Homero (século VII a.C.), por exemplo, é possível perceber forte relação entre a *poesia* e a *retórica* enquanto arte (*technê*).

Para Heráclito de Éfeso (século V a.C.), pensador da segunda fase do pensamento pré-socrático, a noção de *logos*, elemento que constitui a explicação para os fenômenos, tem papel fundamental. Para este filósofo, o sentido da palavra está preso à forma, e não é apenas convencional, pois “a *palavra é a encarnação da natureza das coisas*” (PLATÃO, 2001, p. 15).

Segundo Nietzsche (1999), a essência da linguagem é, entre os gregos, a *Retórica*, uma atividade discursiva com finalidade persuasiva. Constituída como uma *teoria da argumentação*<sup>34</sup>, a retórica é, para o filósofo, “republicana”.

No prefácio à *Da Retórica* de Nietzsche, Cunha (1999) comenta essa afirmação, explicitando que a *Retórica é republicana* porque

[...] ela só pode ter lugar, e de fato historicamente só o teve, entre sujeitos de uma cidadania. Ser cidadão é poder persuadir e ser persuadido. E os Gregos foram quem viveu isso pela primeira vez na história. [...] ela implica um contexto sociocultural em que “se tem de estar habituado a suportar os pontos de vista mais alheios e mesmo a experimentar um certo prazer na contradição” (p.12 e 16).

Cunha (1999) salienta ainda que “os sofistas tiveram um papel decisivo no desenvolvimento da retórica como disciplina reguladora do uso público de um *logos* que é razão e discurso” (p. 14). E que é isto que estabelece a *retórica* como *arte da palavra persuasiva*, capaz de formar e modificar opiniões. Com efeito, foram os sofistas, entre eles

---

<sup>34</sup> No final da década de 50 do século XX, a teoria da argumentação passou a ser estudada como Nova Retórica. Tanto Toulmin (1958) quanto Perelman e Tyteca (1996), ao pesquisarem a argumentação, retomam Aristóteles para tratarem-na enquanto raciocínio lógico e retórico. Para Toulmin (1958), no desenvolvimento de uma argumentação, os fatos são os alicerces para as categorias e as determinações (p. 97). Trata também dos dados de garantia, na medida em que “os argumentos seriam garantias adotadas” (p. 121). Desse modo, os argumentos são válidos se apresentarem princípios básicos ou uma garantia que possam torná-los legítimos. Nessa perspectiva, a Lógica e a Retórica determinam as regras argumentativas e a língua é pensada como um instrumento para que o argumento seja sólido, bem alicerçado e bem apoiado para manter-se diante das críticas. De outro modo, Perelman e Tyteca (1996) organizam a Teoria da Argumentação no sentido de persuadir um auditório ou parte dele, visando à adesão às teses (p. 4). Eles tratam do estudo das técnicas argumentativas, incluindo os *Topoi*, lugares da argumentação, (lugares-comuns e lugares específicos). Nas últimas décadas, os lingüistas têm estudado a *Teoria da Argumentação* apoiada em Ducrot (1987), na qual se privilegia a estrutura da língua para compreender a significação e se tem como objetivo mostrar que a pressuposição é de natureza lingüística e parte integrante do sentido dos enunciados, ou seja, a maneira pela qual o enunciador apresenta o seu ato de enunciação.

Protágoras de Abdera (490-421 a.C.) e Górgias de Leontinos (487-380 a. C.), que, na plenitude da democracia ateniense, privilegiaram a linguagem como arte de persuadir.

As finalidades da Retórica eram: 1) ensinar e informar (*docere*); 2) mover os sentimentos, co-mover (*movere*); 3) encantar e seduzir (*delectare*). A Retórica apresenta-se, então, como *arte, como* técnica de convencimento dos ouvintes. Assim, interessa *o como dizer algo* para encaminhar o ouvinte à conclusão desejada. Os sofistas propunham-se a ensinar a arte da política e as qualidades indispensáveis para a formação de bons cidadãos, o que envolvia a *arte de persuasão* exercida nos tribunais e em outras assembléias. Trata-se, portanto, de desenvolver regras de como dizer para convencer.

O pensamento dos sofistas surge no momento do estabelecimento da democracia ateniense, entre a tirania passada e a oligarquia futura, quando as decisões passam a ser tomadas por consenso, o que envolve o ato de persuadir, convencer, justificar e explicar. Eles tomavam então, para si, a tarefa de ensinar *Retórica* com o objetivo de desenvolver a *arte da argumentação* entre os cidadãos gregos, que eram os que participavam ativamente da vida política. Desse modo, é próprio da prática democrática grega o exercício público da *palavra* com fins *persuasivos*. Assim, as práticas argumentativas apresentam-se associadas ao espaço público e ao regime de governo democrático e, gradativamente, se transformam em um *jogo racional*<sup>35</sup>, uma vez que a *arte retórica* sempre teve como objetivo funcionar como instrumento do agir político, estando, assim, relacionada ao devir da sociedade.

Com os sofistas, portanto, além do interesse com a palavra na *Poética* – beleza da expressão –, estabelece-se também um grande interesse na *Retórica* – força social da palavra –, na qual o argumento pode estabelecer por si só uma *verdade*, um *convencimento*<sup>36</sup>. Ao buscarem, assim, o domínio lingüístico, preocupavam-se com o ensino do uso correto da linguagem escrita, *orthós*.

Além da *Retórica*, também a *Exegese* ocupa-se com a *forma* na atribuição do sentido. Se na *arte retórica* as palavras deveriam ser bem pronunciadas, adequadas, e bem

---

<sup>35</sup> Segundo Cunha (1999, p. 14), com os sofistas, a arte (*technê*) da palavra persuasiva torna-se uma *retórica de opinião*. Desse modo, com a argumentação lógica dos sofistas, a *retórica* torna-se um *jogo racional* (CUNHA, C. Prefácio. In: NIETZSCHE, F. **Da Retórica**. Lisboa: Veja, 1999).

<sup>36</sup> No prefácio a *Da retórica*, de Nietzsche, Cunha (1999, p. 8), afirma que “a deliberação e a argumentação excluem, por definição, a necessidade e a evidência”. E citando Perelman (1988), acrescenta “Toda a prova seria redução à evidência e o que é evidente não teria necessidade de provas”. Conclui afirmando que “a evidência é apenas um grau extremo de adesão que pode, aliás, não ser proporcional à verdade daquilo a que se adere” (p. 8).

aplicadas, na *exegese* era preciso interpretar o que havia sido dito ou lido na linguagem retórica e, principalmente, nos textos antigos. Para isso, era preciso estabelecer *regras* de interpretação. Segundo Neves (1987, p. 41), tanto a *atividade retórica* quanto a *exegese dos poetas* instituíram uma prática que necessariamente encaminharia para preocupações gramaticais. **E é nesse sentido, que a exegese e a retórica constituíram-se em condições de possibilidade para o surgimento da Gramática.**

Já em Platão (429-347 a.C.), século IV a C., a *Retórica* é uma habilidade, uma atitude (retórica) que deve valorizar em seus argumentos o verossímil<sup>37</sup>. A questão que se coloca é, então, a da relação necessária entre um argumento bem sucedido e a verdade de suas afirmações, ou seja, a relação da argumentação com a *Verdade* (e, conseqüentemente, com a *Razão*). Nietzsche (1999) afirma que, para Platão, “o orador deve adquirir conceitos claros sobre todas as coisas, a fim de estar em estado de os introduzir sempre adequadamente na exposição (Fedro 239e)” (p. 31). Assim, ao criticar a ação retórica dos sofistas, Platão pretende ocupar-se dos fins perniciosos da “retórica popular”, tendo em vista a “preparação grosseira, insuficiente e não filosófica dos oradores” (p.33). A partir daí, Platão<sup>38</sup> pode anunciar os sofistas como *inimigos morais da República* e como *mercenários da palavra*, ainda que não condene a *Retórica*. E de fato, ele concede-lhe “um certo valor quando ela se apóia numa cultura filosófica, e quando visa aos fins, isto é, aos fins da filosofia” (NIETZSCHE, 1999, p. 33).

A dura crítica platônica à *Retórica* dos sofistas reside principalmente no que ele considera uma *inconsistência ontológica*<sup>39</sup> e no *relativismo moral*, pois os sofistas ensinavam seus discípulos a defenderem qualquer argumento por mais absurdo que fosse, o que Platão considerava extremamente nocivo à sociedade. O que lhes interessava, além da adesão do auditório nas assembleias ou tribunais atenienses, era o domínio das técnicas argumentativas, o qual se propunha como condição necessária à ação política. Dessa forma, o aprendizado dessas técnicas favorecia o exercício da democracia, ao produzir cidadãos aptos ao debate das questões públicas. No século IV a.C., quando a democracia

---

<sup>37</sup> Segundo Nietzsche (1999), Platão, no Fedro, defende: “Deve-se manter no domínio da verdade para dispor também do verossímil e assim poder iludir os seus auditores. Mais longe, exige-se que saiba excitar as paixões dos seus auditores e assim tornar-se senhor deles. Para isso, deveria ter um conhecimento exato da alma humana e do efeito de todas as formas de discurso sobre o ânimo humano. [...] que a tarefa do orador seja persuadir os seus auditores com a ajuda do verossímil” (p. 31).

<sup>38</sup> PLATÃO. *Diálogos*: o banquete, fedon, sofista, político. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (Coleção Os Pensadores).

<sup>39</sup> Ver Aurox (2001, p. 386).

ateniense já se encontrava em plena decadência e a ação política era pensada em termos de governo dos mais sábios (Platão: A República), a identificação socrática entre virtude e sabedoria leva à condenação das práticas dos sofistas.

Além disso, é anunciada, no pensamento platônico, a diferença entre a *Retórica* e a *Dialética*<sup>40</sup>, entendidas como formas opostas de persuasão. Esta última é, então, um *diálogo* no qual os participantes buscam a verdade com breves intervenções e sem longas digressões. Daí que a *Dialética* também envolva o *saber perguntar* e o *saber responder*, assim como a possibilidade de produzir sínteses e divisões. Grosso modo, a dialética platônica<sup>41</sup> se situava entre o *discurso retórico*, argumentativo, e o *discurso analítico*, demonstrativo. Assim, a diálogo (*dia-logein*) entre dois interlocutores é uma constante busca pela verdade.

A maioria dos pesquisadores que tratam da Gramática Normativa e da História da Lingüística, entre eles Lyons (1979), Neves (1987), Guimarães e Orlandi (1996) e Kristeva (1995) detêm-se nas discordâncias entre Platão e os sofistas. Enquanto para estes a língua, o falar está no indivíduo, e *falar é ser livre para produzir a ilusão da verdade*, no entendimento de Platão, a língua coincide com o ser, a essência ontológica imutável, e não com cada sujeito individual. Isso mostra que, desde Platão, o pensamento sobre a língua já supõe o *homem* preso a uma *ordem* estabelecida. Com a crença na verdade como uma prática suprema da razão e como critério de validade do argumento, Platão impõe uma regulação à Retórica que a restringe ao verídico.

Também Aristóteles (384-322 a.C), cuja *Retórica* é desenvolvida em três livros, é uma referência histórica para os estudos da argumentação, ao tratar do *raciocínio*, das *emoções*, do *estilo* e das *figuras*. Ao retomar a distinção platônica entre *crença (doxa)* e *conhecimento*, Aristóteles deseja opor o *verdadeiro*, próprio do conhecimento, ao *verossímil*, próprio da *retórica*.

---

<sup>40</sup> Etimologicamente, a palavra dialética, de origem grega, *dialegomai*, significa diálogo, converso, raciocínio. Há ainda a expressão grega *dialektikên technê*, ou seja, arte da dialética, que envolve duas idéias principais: primeira, a de ser capaz de manter uma disputa através de perguntas e respostas; segunda, a arte de classificar os conceitos e dividir as coisas em gêneros e espécies.

<sup>41</sup> Nietzsche (1999) mostra que “(no Fedro 239e, de Platão) exige-se do orador que adquira, com a ajuda da dialética, conceitos claros sobre todas as coisas, a fim de estar em estado de os introduzir adequadamente na exposição. Deve-se manter o domínio da verdade para dispor também do verossímil e assim poder iludir os seus auditores” (p. 31).

A *palavra*, extremamente valorizada por Aristóteles, era empregada para *instruir*, *provar*, *julgar*, *revelar*, além de servir como mediadora entre o homem e o mundo. A palavra é, então, a manifestação do *entendimento*, do *juízo* e do *real*. Isto quer dizer que se a *manifestação do pensamento do locutor* for *coerente*, a *elocução* será aceita.

Aristóteles volta sua atenção, pois, para o *logos*, propondo-o como um *discurso retórico*, uma linguagem prática e de caráter político, ao contrário de Platão. Enquanto para este, o *logos* está relacionado à união entre o *nome e o verbo* – o que constitui uma *proposição* – para Aristóteles, o *logos* é pensado em sua *função representativa de discurso do ser*, uma vez que *discurso é proposição* que revela as coisas, porque representa a verdade de suas relações. Kristeva (1995) esclarece que o *logos*, para Aristóteles, “é uma fórmula, uma explicação [...]. Lógica passa a ser sinônimo de “conceito”, de significação e de regras de verdade” (p. 134). Segundo Nietzsche (1999), a *Retórica* de Aristóteles “é puramente filosófica”, envolvendo “tudo o que é possível em termos de verossímil e persuasivo” (p. 34). Assim, “nem uma *epistêmê* (ciência), nem *téchnê* (arte), mas uma *dynamis* (potência)” (p. 34).

Aristóteles também especula sobre a *lexis* da *arte retórica* pela qualidade, pois a ordem de interesse é a conveniência<sup>42</sup> ao estilo da prosa. Ao estabelecer os *elementos essenciais*<sup>43</sup> da *elocução*, Aristóteles propõe que as manifestações sejam explicitadas com *clareza e formalidade*, evitando “a vulgaridade, a trivialidade dos termos *dialetais*”<sup>44</sup>, ou seja, aqueles de que se servem as pessoas de outras regiões. É preciso que haja *argumentação*, *correção* lingüística, assim como *adequação* ao gênero do discurso. As explicações sobre os *nomes* e os *verbos* existem para uma verificação quanto à forma mais

<sup>42</sup> Foucault (2003) comenta a idéia de conveniência, momento das similitudes, esclarecendo que, desde os gregos, “os animais fortes e corajosos têm a extremidade dos membros larga e bem desenvolvida. O tamanho da mão do homem é a imagem de seu vigor. Mas essa imagem apenas é signo na medida em que é sustentada pelo conhecimento de um encadeamento constante. [...] O reconhecimento das semelhanças mais visíveis se faz, portanto, em função de uma descoberta, que é a da conveniência das coisas entre si” (p. 23).

<sup>43</sup> Em *Arte retórica e arte poética* (1989, p. 225-227), Aristóteles propõe os *elementos principais* da *elocução* tais como: a letra, a sílaba, a conjunção, o nome, o verbo, o artigo, a flexão e a expressão. Resumidamente, a *letra* é um som indivisível, mas numa combinação resulta naturalmente um som. As *letras* dividem-se em *vogais e mudas*, e as diferenças entre as letras provêm das modificações dos órgãos da boca. A *sílaba* é um som sem significação. O *artigo* é um termo sem significação que designa o começo, o fim ou a divisão de uma *proposição*. Já o *nome* é um som significativo, sem indicação de tempo. O *verbo* é um som composto significativo que indica tempo. A *flexão* é uma modificação do nome e do verbo, que indica uma relação entre singular e plural. A *locução* (ou expressão) é um conjunto de sons significativos, sendo que algumas partes têm significação por si mesmas. As *locuções* podem designar, então, uma só coisa ou oferecer várias partes ligadas entre si. A *metáfora* é entendida como uma transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie ou da espécie para o gênero.

<sup>44</sup> Ver Aristóteles em *Arte retórica e arte poética* (1989, Cap. XXII, p. 330).

correta de empregá-los. Quanto à qualidade do estilo, na *lexis* da *arte* retórica há referência aos nomes, aos verbos, aos homônimos, aos sinônimos, às palavras compostas, aos diminutivos, aos conetivos, às metáforas, aos epítetos. O interesse aristotélico por esses elementos lingüísticos visam à qualidade dos argumentos, à sua eficiência, à sua finalidade e ao recurso estilístico. Já no *discurso literário*, a *lexis* é outra, pois não se trata de um dizer filosófico comprometido com a verdade das coisas: trata-se de uma criação que é definida por Aristóteles como a arte da imitação. Entre as estratégias retóricas mais importantes estão as *figuras de linguagens (tropos)* que, efetivamente, são a essência da linguagem quanto à sua significação.

Assim, na antiga Grécia, a arte da *Retórica* possibilitou o aparecimento das primeiras preocupações com a normatização gramatical, embora não tenha surgido, então, uma gramática sistematizada. Falar de modo *justo (orthós)*, entre os gregos, é usar uma linguagem correta, o que envolve *normas* de como argumentar para convencer um *auditório*. Isso faz da *língua* – que deve ser correta, adequada e eficaz – um princípio regulador da prática argumentativa. A *gramática* apresenta-se, então, como modo de ensinar a falar, a ler e a escrever corretamente. Independentemente das formas que tomou no decorrer do tempo, essa qualidade de correção permanece, ainda hoje, como modo de regular e normatizar as línguas. É possível pensar, então, que a arte retórica, entre os gregos, possibilitou a emergência de alguns elementos gramaticais (figuras de linguagem, diferentes tipos de frases, nomes, verbos, gêneros dos nomes, entre outros), fazendo surgir, assim, a base da tradição lingüística ocidental.

## 2.2 DA GRAMÁTICA FILOSÓFICA

Os primeiros sinais da estrutura gramatical, tal como a conhecemos hoje, aparecem em Platão. Com efeito, além de especular sobre o nome e o verbo, Platão preocupa-se também com *uma concordância de tipo gramatical, de regência*. Essa concordância que é a *definição* ou a *proposição*, é o signo de uma harmonia fundamental entre nomes e verbos no seio do *logos* (Carta VII, 342a –343d). Assim, o *logos*, em Platão, está relacionado ao resultado de uma junção harmoniosa entre o *nome* e o *verbo*.

Contudo, ao procurar entender os problemas da denominação, Platão fundamenta uma *semântica* e não uma *sintaxe*. Melhor dizendo, o surgimento de uma teoria do léxico só remete a Platão quando este filósofo distingue o substantivo do verbo, como elementos básicos para a constituição de uma *proposição* que tem como componentes *o nome* e *o verbo*. Ao fazer a distinção entre substantivo e verbo, Platão abre espaço para uma compreensão da estruturação da linguagem que, mais tarde, veio dar suporte a uma gramática. A reflexão gramatical parte, então, da distinção lógica entre sujeito (aquele do qual se diz alguma coisa) e predicado (aquilo que se declara acerca do sujeito). A partir daí, Platão distingue oito partes gramaticais: *artigo, nome, pronome, verbo, participio, advérbio, preposição e conjunção*, categorias fundadas em critérios formais (caso, conjugação, gênero, número) e em critérios *lógico-semânticos* (substância e acidente, significação e conteúdo das palavras). Essas classificações foram, a seguir, adotadas pelos romanos e, muito posteriormente, pelos gramáticos medievais.

Já Aristóteles, em *Refutações sofísticas*, explica que nos servimos dos *nomes* como símbolos das coisas. Se as palavras não se assemelham às coisas, então as palavras não são as mesmas para todos os homens e o *nome* possui uma significação convencional (*katà synthéken*). Uma *palavra* é símbolo de um *conceito mental* e este é semelhante à coisa significada. Surgem, a partir de então, alguns princípios básicos da *teoria da significação*, antevendo o *signo, o conceito* e *o referente*. Nos nomes há, portanto, significação a partir de uma *convencionalidade*, algo que está ligado ao símbolo e não mais ao reino da *phýsis*.

Os nomes, para Aristóteles, são separados dos verbos e das conjunções. Isso indica que Aristóteles já havia formulado algumas *categorias de discurso*<sup>45</sup> e suas definições, estabelecidas de forma sistemática e ordenada. Todas essas *partes do discurso* ou *categorias lingüísticas* partem de um *elemento* comum que, para Aristóteles, é o som da linguagem, a *voz (phoné)*, que indica sensações de prazer ou de dor. Para Aristóteles, os *sons emitidos* pela *voz* são os *símbolos* dos estados da alma, e estes – os símbolos – são

---

<sup>45</sup> Aristóteles estabelece dez categorias no discurso: substância, qualidade, quantidade, relação, lugar, tempo, posição, estado, ação e paixão. A primeira é a substância, que envolve qualquer afirmação. As demais categorias cobrem os vários tipos de afirmação que se pode fazer a respeito de uma substância. Na teoria aristotélica das categorias, é fundamental o pensamento da estrutura da língua como correspondência da estrutura do mundo.

representações. **É a idéia aristotélica de discurso como proposição, portanto, que vai permanecer nos estudos gramaticais do ocidente.**

Ao tratar das partes da elocução, na Poética<sup>46</sup>, Aristóteles esclarece que o nome é um significativo, sem determinação de tempo. Não tem nenhuma parte do nome que, como parte do todo, seja significativa por si só. Já os tempos – presente e pretérito – estabelecem diferenças entre alguns tipos de elocução, tais como a ordem (*entolé*), o pedido (*euché*), a interrogação (*erotésis*) e a ameaça (*apeilé*)<sup>47</sup>.

Ao tratar das categorias do pensamento e das categorias da língua, Benveniste (1991) expõe objetivamente as dez *propriedades aristotélicas*, sendo que cada uma delas pode ser apresentada pela sua *designação* e pelo seu *equivalente*. Segundo este lingüista, as categorias são: “a substância ou essência (categoria que dá resposta à pergunta o quê?); o quanto – ser (quantidade) e ao ser – qual (qualidade); o qual; o relativamente a quê; o onde – lugar; o quando – tempo; o estar em posição; o estar em estado; o fazer; o sofrer” (p. 71). A partir daí, esclarece que a primeira categoria aristotélica refere-se “aos substantivos; a segunda, a terceira e a quarta referem-se às formas de qualificar; a quinta e a sexta referem-se às classes de denominações espaciais e temporais e as seguintes referem-se às categorias verbais” (p. 71). Dessa forma, e ao contrário das interpretações usuais, Benveniste (1991) propõe que as categorias aristotélicas são *categorias lingüísticas* e não do pensamento<sup>48</sup>. Para ele, então, as *categorias aristotélicas* são categorias da língua grega.

Embora tenha, assim como outros filósofos gregos, especulado acerca das relações entre pensamento e palavra, ao tratar das categorias gramaticais e ao estabelecer suas relações com os conceitos lógicos, Aristóteles procedeu como filósofo. Assim, o

<sup>46</sup> ARISTÓTELES. **A arte retórica e a arte poética**. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, 1989.

<sup>47</sup> Alguns desses princípios foram retomados no século XX, norteados os estudos lingüísticos dos *atos ilocucionários*, propostos na *Teoria dos Atos de Fala*, de Austin (1993) e Searle (1981).

<sup>48</sup> Benveniste (1991) explica: “[...] Perguntávamo-nos de que natureza eram as relações entre categorias do pensamento e categorias da língua. Na medida em que as categorias de Aristóteles se reconhecem válidas para o pensamento, revelam-se como a transposição das categorias de língua. É o que se pode dizer que delimita e organiza o que se pode pensar. A língua fornece a configuração fundamental das propriedades reconhecidas nas coisas pelo espírito. Essa tábua dos predicados informa-nos, pois, antes de tudo, sobre a estrutura das classes de uma língua particular. [...] Além dos termos aristotélicos, [...] se desdobra a noção de “ser” que envolve tudo. [...] o “ser” é a condição de todos os predicados. Todas as modalidades do “ser-tal” do “estado”, todas as idéias possíveis do “tempo”, etc., dependem da noção de “ser” [...]. [...] trata-se, no entanto, de dados de língua, de sintaxe, de derivação. [...] pois é numa situação lingüística assim caracterizada que pôde nascer e desdobrar-se toda a metafísica grega do “ser” [...]. Perceberemos melhor que se trata aqui de um fato da língua. [...] A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade de linguagem, pois a língua é uma estrutura informada de significação e pensar é manejar os símbolos da língua” (p. 76-80).



estabelecimento das partes do discurso apóia-se na *definição*, nas *classificações* e nos *conceitos*, que serão mais tarde retomadas pelos estudos alexandrinos e estarão presentes também na Gramática de Port-Royal, do século XVII.

### 2.3 DA GRAMÁTICA COMO ARTE

O império de Alexandre (356-323 a. C.) representou um dos principais movimentos para a invenção de uma hegemonia militar, cultural e lingüística, pois tanto a língua quanto a moeda gregas passaram a fazer parte de toda a região dominada por Alexandre e, portanto, difundidas em todo o império. A cidade de Alexandria tornou-se o principal centro político e cultural, muito embora a cultura do Antigo Egito permanecesse forte, assim como a da ativa comunidade judaica. Dessa forma, é na época helenística, com a unificação do mundo grego sob o comando macedônico, que as *regras gramaticais* se constituem de forma mais efetiva, já que contam com um suporte político. Ou seja: como língua imperial e, portanto, como um dispositivo de dominação, a língua grega deve ser mantida, preservada e imposta, pela necessidade de manutenção e homogeneização dos valores da cultura grega. Os estudos gramaticais dessa época se dão juntamente com a educação, vista como atividade cultural por excelência. Nesse momento histórico, a cultura é, acima de tudo, a memória do passado, com a valorização do estudo dos poetas e oradores de expressão correta, a fim de determinar o certo e o errado em relação à língua. A noção de erro lingüístico nasce, no mundo ocidental, com as primeiras descrições sistemáticas da língua grega, estabelecidas precisamente no mundo de cultura helenística. Esse aspecto normativo, outorgado pela antiga tradição, pressupõe dois pontos básicos, ou seja, a primazia da língua escrita sobre a falada e a idéia idealizada de que a língua alcançará a perfeição, se tiver como modelo a língua oral dos grandes clássicos. Como a língua grega era o idioma oficial do grande império estabelecido pelas conquistas de Alexandre, decorre daí a necessidade de *normatizar*, de *definir* um *padrão uniforme* a ser seguido, como um modo de unificação política e cultural. Isso se deve, em parte, à extensão do território helenístico, pois os falantes já não são apenas os gregos, mas de muitas outras nacionalidades, o que força a necessidade de constituir a língua como um dispositivo de unificação do império.

A gramática alexandrina surge como um *acontecimento* voltado para produzir uma *boa linguagem*, ameaçada pela possível deturpação da fala pelos estrangeiros. Para isso, esse tratado gramatical registra *esquemas* e *modelos* de uma *normatividade* lingüística destinada a legitimar e preservar a língua grega em seu contato com outras línguas. Neves (2002) anota que:

O helenismo tem de ser divulgado [...]. E, embora na retórica esteja o germe da consideração prática da linguagem, já não se trata do ensino retórico empírico da época clássica; agora é necessária a exposição de padrões que devem ser seguidos. [...]. *Os gramáticos alexandrinos representam a consolidação da passagem para um terreno gramatical, específico e determinado* [...] que se vinha fazendo, através dos tempos, no terreno da filosofia [...] (p. 50) (grifos meus).

Essa preocupação em estabilizar e fixar a língua grega, possibilitou a Dionísio o Trácio (séc. I a. C.) organizar sua *téchne grammatike*<sup>49</sup>, que chega a estabelecer e *sistematizar oito partes do discurso* cuja estrutura se assemelha aos compêndios gramaticais de hoje, e que são: o nome (*ónoma*); o verbo (*rhêma*); o particípio (*metochê*); o artigo (*arthron*); o pronome (*antonymia*); a preposição (*próthesys*); o advérbio (*epírrhema*) e a conjunção (*sýndesmos*).

Muitos estudiosos preocupados com as condições históricas que possibilitaram o surgimento da gramática, tais como Casevitz e Charpin (1977, apud BAGNO, 2001), Lyons (1979), Neves (1987), Silva (1996), Britto (2000), Bagno (2001) e Auroux (2001a), entre outros, referem-se à *Gramática de Dionísio o Trácio* como o primeiro estudo *gramatical ou normativo do Ocidente*, devido à sua sistematização das estruturas morfológicas e sintáticas da língua grega. Casevitz e Charpin (1977, apud BAGNO, 2001), por exemplo, apontam que a gramática da época helenística, além de descrever os diferentes constituintes da língua e do enunciado, ensina as regras de correção lingüística. Para Neves (2002), a *gramática de*

---

<sup>49</sup> Lyons (1979) mostra que é a “primeira descrição ampla e sistemática publicada de uma língua: o grego da Ática ou grego ático” (p. 12).

*Dionísio o Trácio*<sup>50</sup> faz “uma exposição com base num ensino oral fundado no conhecimento das obras recitadas pelos poetas e prosadores. Tal e qual, esse tratado exerceu grande influência sobre os gramáticos posteriores” (p. 31).

Pela sistematização das partes do discurso, é possível perceber que nesse *tratado gramatical* são especificadas as categorias de três domínios<sup>51</sup>: 1) os elementos, sons articuláveis mencionados, em parte, por Aristóteles; 2) as oito partes do discurso; 3) os acessórios, que envolvem as indicações de *gênero, número, caso, tempo, modo, voz e pessoa*. Além disso, a gramática de Dionísio o Trácio estabelece as três pessoas do discurso: – primeira pessoa: a que fala; – segunda pessoa: aquela a quem se fala; – terceira pessoa: aquela de quem se fala.

Essa *gramática* se constitui, para os alexandrinos, na *arte de escrever*, sendo a *téckne grammatike* entendida como um conjunto de preceitos teórico-práticos necessários à execução de uma determinada ação. Aliás, há propósitos eminentemente práticos nessa *gramática* (NEVES, 2002, p.52), que surgiu como uma ciência dos *grámmata* (letras e sons). Nela, as vogais soam por si e livremente, já as consoantes não têm som próprio,

---

<sup>50</sup> Resumidamente, conforme Neves (1987, p. 156-157, e 2003, p. 46-47), em Dionísio o Trácio ficam evidentes as seguintes partes do discurso:

– o nome é definido como a parte do discurso flexionável. De um modo comum ou próprio. Os nomes são classificados como: primitivos, derivados, simples, composto e parassintético. Mais tarde Dionísio apresenta outra classificação, acrescentando várias definições relativas aos substantivos. Conforme Neves (2002), são vinte e quatro espécies bastante diversas, que correspondem, nas classificações atuais, a substantivos, adjetivos, pronomes e numerais;

– o verbo é definido como palavra que indica: tempos, pessoas, números; representa ação praticada ou recebida. Cumpre lembrar que tanto Platão quanto Aristóteles já haviam discutido sobre a idéia do substantivo e do verbo como elementos indispensáveis à proposição. Aristóteles especulou sobre a noção de temporalidade em relação ao verbo;

– o particípio é definido como a palavra que participa da propriedade dos verbos e dos nomes. Esta categoria não ocorria nas classificações anteriores;

– o artigo é definido como a parte do discurso que se coloca junto ao nome, ou seja, antes e depois dos nomes. Aristóteles havia mencionado a idéia de palavras variáveis e invariáveis, sem especificações quanto à classificação dessas categorias gramaticais;

– o pronome é definido como o elemento que é usado no lugar do nome, grosso modo, conforme temos hoje. Mais tarde, Dionísio estabeleceu a classificação dos pronomes que são definidos, primeiramente, como primitivos e derivados. Os primeiros são os pessoais e os segundos são os possessivos;

– a preposição é definida como a palavra que se coloca antes de todas as partes do discurso, em composição ou em construção, noção esta não estabelecida anteriormente;

– o advérbio é definido como a parte não flexionável do discurso colocada antes e depois do verbo, existe em relação ao verbo. Há, entre os advérbios, os simples e os compostos. São classificados da seguinte forma: de tempo; de posição intermediária (mente); de qualidade (em cachos); de quantidade; de número; de lugar; de desejo (oxalá); de dor, de negação; de afirmação; de interdição (não); de semelhança; de admiração; de conjectura (talvez); de ordem, de coleção; de exortação; de comparação; de interrogação; de intensidade; de reunião; de negação por juramento (má); de afirmação por juramento (né, partícula grega); de certeza (sem dúvida); de imposição (obrigatoriedade).

<sup>51</sup> Ver apontamentos de Neves (2002, p. 44-45).

soam quando acompanhadas de vogais. Os *stoicheîon* (sons articuláveis), portanto, são considerados como elementos lingüísticos. Ao definir *grámmata* e *stoicheîon*, Dionísio o Trácio explica a razão desses nomes. O primeiro porque se molda com caracteres e o segundo porque tem uma ordem e um lugar. Assim, a arte de ler e escrever (*grammatiké*) é uma prática pela qual letras e sons (*grámmata*) são sistematizados em um *quadro geral*.

Com o domínio imperial e o conseqüente confronto com outras culturas e outras línguas, pode se constituir, efetivamente, um *dispositivo*<sup>52</sup> *gramatical*, inventado para *regular* e *normatizar* a língua grega. Ora, na vontade de regular a língua para mantê-la *pura* e *incontaminada*, os alexandrinos, apoiados nas obras de grandes autores da civilização grega clássica, persistem na manutenção de uma tradição que lhes interessava preservar. Desse modo, a gramática da época helenística, arraigada à tradição dos filósofos é, conforme Casevitz e Charpin (1977, apud BAGNO, 2001), uma gramática normativa que se estabeleceu num esforço pedagógico por fixar a *língua grega* num certo estado de pureza.

Nesse sentido, *as normas gramaticais* estabeleceram *padrões lingüísticos* a serem seguidos, num momento em que a cidade de Alexandria tornara-se um grande centro cultural e a capital de um extenso império. Isso mostra que a *institucionalização* de uma língua, isto é, a sua *normatividade* é produzida numa determinada conjuntura histórica e, por isso mesmo, está vinculada a questões políticas, econômicas e sociais.

Desse modo, a *preservação* e a *manutenção* da *tradição* e *cultura* gregas pelo estabelecimento da *normatividade lingüística*, impõe, às populações gregas, o uso correto da língua estabelecido pela gramática e assegura-lhes, com isso, a posição de dominantes no Império, manifestando, assim, a *força* (*potência*) desse dispositivo.

---

<sup>52</sup> Foucault (2000) emprega o termo dispositivo “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. [...]”. Trata-se, portanto, de “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis [...]” (p. 244).

## 2.4 DA GRAMÁTICA EMPÍRICA

Para Kristeva (1995), “a idéia predominante no estudo da linguagem, em Roma, era a da universalidade das *categorias lógicas*, preestabelecidas segundo a língua grega” (p. 141). Ao tomarem a língua grega como um modelo e ao fazerem transposições para o latim de modo mecânico, os romanos não elaboraram proposições próprias e originais sobre a linguagem. Suas reflexões sobre gramática, atreladas ao pensamento grego, voltam-se, então, para as classificações gramaticais, de acordo com as necessidades da língua latina.

Além disso, os romanos receberam como legado dos gramáticos alexandrinos, o pensamento grego da gramática da língua imperial e, por isso mesmo, entendida como modelo universal. Isto fez com que eles passassem a se preocupar com a correção da língua latina e determinassem o que era aceitável ou não. Constituiu-se, assim, a *latinidade*, ou seja, a observância do falar correto no quadro da língua latina.

Com desintegração do Império Romano e a invasão dos povos bárbaros de além fronteiras, a Língua Latina não pôde mais conter o estabelecimento, no seu antigo e vasto território, de inúmeras outras línguas. Mesmo assim, nas regiões de maior tradição cultural, o emprego do Latim Clássico se manteve, por muito tempo, como língua de comunicação. Embora não continuasse sendo a língua oficial, a Igreja Católica a manteve como idioma oficial e obrigatório nos documentos eclesiásticos, assim como nas cerimônias religiosas, até a segunda metade do século XX. A manutenção da Língua Latina deveu-se também pelo seu uso nos documentos oficiais dos tabeliães e pela conservação das obras literárias de Cícero, Virgílio e Horácio, entre outros.

Segundo estudiosos como Nef (1995), Kristeva (1995) e Auroux (2001), o gramático romano Varrão (116-27 a.C.), ao elaborar uma teoria da linguagem – *De Língua Latina* – cria uma *etimologia*, uma *morfologia* e uma *sintaxe*. Na *etimologia* e na *sintaxe*, retoma a antiga relação analógica entre as *palavras* e as *coisas*. É na *morfologia*, ao apresentar distinções fundamentais entre palavras varáveis e invariáveis, que Varrão localiza o cerne de sua obra. Isso possibilita certa explicitação do que pode mudar, alterar de função ou de sentido gramatical, como, por exemplo, o que os compêndios gramaticais atuais denominam de *flexão dos substantivos em gênero, número e grau*. Além disso,

Varrão estabelece categorias secundárias para analisar as partes do discurso, como *voz* e *tempo* verbais. Com isso, tendo como base os *padrões gramaticais*, os romanos buscam aperfeiçoar e dar continuidade à estruturação de uma *gramática normativa da língua*.

Em síntese, as gramáticas latinas eram divididas em três partes principais. Primeira, definição dos objetivos da gramática; segunda, apresentação das partes do discurso; terceira, questões de estilo, estabelecimentos de *normas* para a prevenção de *erros* e *barbarismos*, e também *figuras de linguagem*.

Segundo Kristeva (1995), a gramática, para Varrão, tem sua origem no *alfabeto* representado sob a forma de *letras*; as *letras* juntam-se em *sílabas* e uma reunião de *sílabas* produz um grupo sonoro interpretável. Esses *grupos sonoros* ligam-se às *partes do discurso* que são empregadas *para o bem falar*. Surgem, então, as primeiras discussões sobre a importância da *dupla articulação lingüística*<sup>53</sup>, retomada no início do século XX pelo lingüista estruturalista A. Martinet.

Para Casevitz e Charpin (1977, apud BAGNO, 2001), a importância da gramática proposta por Varrão reside, sobretudo, na objetividade com que ele formulou algumas dicotomias entre a *morfologia flexional* (declinações de nomes, conjugações verbais) e a *morfologia derivacional* (formação de novas palavras a partir das existentes). Tal constatação leva-os a afirmarem que a *norma* não se funda mais na razão, mas em constatações empíricas e objetivas.

Isso nos faz pensar sobre o significado da *gramática* que, constituída para preservar a língua grega, assegurando a unidade do Império Macedônio, passa, no século II de nossa era, em pleno Império Romano, a estabelecer o caráter invariável e social do uso correto da Língua Latina.

A partir disso é possível pensar a *gramática* como um dispositivo de governo imperial, pois se na Língua Grega, a *gramática como arte* surge no Império Macedônico, na Língua Latina, uma outra gramática – a *gramática empírica* – se estabelece também

---

<sup>53</sup> Em **Elementos de Lingüística Geral** (1971), Martinet define a Dupla Articulação Lingüística como “organização específica da linguagem humana, segundo o qual todo enunciado se articula em dois planos. No primeiro plano, ou primeira articulação, o enunciado se articula linearmente em unidades dotadas de sentido (unidades significativas: monemas, frases, sintagmas); [...]. No segundo plano, ou segunda articulação, cada monema, por sua vez, se articula no seu significante em unidades desprovidas de sentido (unidades distintivas: os fonemas)” (p. 15).

num Império, o Romano. Ora, não há a menor dúvida de que, por uma questão de governo territorial, os Impérios se obriguem a gramaticalizar a sua língua. Contudo, a forma como o fazem – como arte ou empiricamente, como nesses dois exemplos – é o que efetivamente vai definir a língua imperial, dando-lhe um significado singular, além de histórico.

Assim, embora tenham permitido a existência de diferentes línguas no Império, os romanos buscam preservar a língua latina com a instituição de regras para o seu uso. E pelo princípio da imutabilidade do uso correto, sua gramática faz mais do que simplesmente preservar: ela *cristaliza* e *engessa* a Língua Latina de uma forma tal, que a impede de se transformar. Isto certamente contribui para o seu desaparecimento como língua viva.

## 2.5 DA GRAMÁTICA TRANSCENDENTAL

Com o fim do Império Romano (395 d. C.), o fortalecimento do cristianismo e as divergências políticas e culturais entre a cristandade latina (Europa) e os bizantinos, configuram-se, na Idade Média, dois acontecimentos que marcam os estudos sobre linguagem e, especialmente, sobre a normatividade lingüística. O primeiro, conforme Kristeva (1995) e Auroux (2001), é o que refere à criação de alfabetos para as línguas bárbaras<sup>54</sup>, o que impôs, para seu estabelecimento, a elaboração de *leis* ou *regras gramaticais* para essas línguas. O segundo trata da predominância do latim como língua de religião, de cultura e de administração e como sistema de significação. A literatura medieval, escrita em latim, se constitui de hinos e dramas religiosos, retratando a vida de Cristo e dos santos. Além disso, a tradução dos textos antigos do grego e do árabe para o latim, também objetivava reforçar a *cristandade latina*, ou seja, manter a cultura cristã relacionada à tradição intelectual da Grécia e de Roma. Assim, o *latim*, estudado principalmente nas gramáticas de *Prisciano* (491-518 d. C.), pôde ser preservado, primeiro, como *língua da cultura* de toda Europa; segundo, como *língua instrumental* capaz de garantir a permanência e o avanço do catolicismo.

---

<sup>54</sup> Kristeva (1995) explica que o momento de “invenção escritural, que se estende a todos os povos da Europa, dá testemunho de dois fatos importantes que caracterizam a sua relação com a linguagem. Em primeiro lugar, começa a formar-se uma consciência da língua como atributo nacional, expressão de uma etnia e garantia da sua independência política” (p. 160).

A importância do trabalho de Prisciano (séc. V d. C) reside no fato de ter elaborado uma *sintaxe* cuja definição é baseada nos estudos gregos. Lyons (1979) afirma que, na tradição latina, a *sintaxe* é entendida como “a disposição que visa à obtenção de uma oração perfeita” (p. 15). Casevitz e Charpin (1977, apud BAGNO, 2001), por sua vez, esclarecem que ao reunir dezesseis livros de *morfologia* e dois de *sintaxe*<sup>55</sup>, Prisciano estabeleceu certas distinções morfossintáticas como, por exemplo, a *transitividade* e a *intransitividade* dos verbos, assim como a noção de *termo regente* e *termo regido*.

Com a *cristianização* do Ocidente, os mosteiros constituíram-se em *centros de cultura* e as especulações filosóficas voltaram-se para a *problemática cristã da Salvação*. No pensamento medieval, a *linguagem* passa a ser entendida como *eco de um sentido transcendental*. Desse modo, apresentava-se atrelada aos textos Bíblicos que se referiam “à nomeação, por Adão, das coisas criadas e suas conversações com Deus; – o mito da torre de Babel<sup>56</sup>, a revelação do nome de Deus [...], a idéia de um nome secreto de cada criatura, que só Deus conhece [...]” (NEF, 1995, p. 44). A fé na revelação divina constitui-se na crença de *verdades* que não poderiam existir apenas pela *força da razão*, uma vez que se apresentavam relacionadas ao pensamento de que, se elas existiam, era porque Deus permitiu que os homens vislumbrassem a *sabedoria*. Ora, Ele é a garantia de que eu posso conhecer e de que o que conheço é verdadeiro.

Na Idade Média, os temas ou áreas vinculados ao saber profano ou à teologia, apoiada na *autoridade da revelação*, são valorizados. Entre eles, está a Retórica que, entendida como parte do *ensino profano*, é tida como uma estratégia para comentar a Sagrada Escritura. Ora, na antiga Grécia, a Retórica possibilitou o surgimento de *regras*

<sup>55</sup> Alguns estudiosos da história das idéias lingüísticas no Ocidente, entre eles Padley (1976) e Casevitz (1977, apud BAGNO, 2001), comentam que muitas das noções sobre sintaxe estabelecidas pelo gramático romano Prisciano, foram buscadas em Apolônio Díscolo (século II d. C.).

<sup>56</sup> Larrosa e Skliar (2001), ao comentarem o mito de Babel, explicam que estudiosos do antigo testamento registram que este relato, assim como o Gênese, não provém da “tradição judia mais antiga, senão que é representativo de uma poética, tendenciosa e crítica com o poder, no tempo da deportação da Babilônia, no século VI a C.”. Assim, “[...] seria imaginável que uma revisão gnóstica de tal mito contasse que, depois da dispersão, Jeová tivesse modificado sua decisão e conduzido novamente o povo dispersado até Babel, sob o mandato de prosseguir indefinidamente a reunificação” (p. 47). Essa revisão, segundo os autores, inverte a carga negativa que tem acarretado, historicamente, a idéia de pluralidade, pois a imagem do castigo infligido por Jeová, ao povo da babel, é pensada em sua confusão lingüística e na quebra de sua unidade. Ao problematizarem a metáfora de Babel, os autores mostram que “embora se refira a uma determinada língua e à unidade de um determinado povo, revela a pluralidade inscrita dentro de todas e de cada uma das ordens lingüísticas, dentro de todas e de cada uma das configurações da vida em comum” (p. 48). Ainda conforme os autores, “Babel metaforiza o paradoxo oculto no conceito de Humanidade, sustentado na incansável busca da reunificação; [...]. Daí o interesse desta interpretação de Babel que adverte, na história das idéias políticas, a história das tentativas sistemáticas de desativar tal paradoxo: [...]” (p. 47).



para uma *prática argumentativa* entre os *cidadãos*, produzindo-se como *republicana*. Já no Império Macedônio, a regulação da língua grega é de outra ordem: o contato e o possível contágio com outras línguas fizeram com que ela se protegesse com normas e regras para se constituir e se impor como a língua do Império. Assim, desde Aristóteles, a *Retórica* passa a ser uma parte da *Dialética*<sup>57</sup>, ou seja, são artes que se assemelham, pois ambas buscam fornecer argumentos e demonstrar a verdade (ou o que parece ser a verdade), enquanto a *Gramática* se constitui como a arte do bem falar, ou seja, do falar corretamente. Na Idade Média, tanto as artes retórico-dialéticas quanto a Gramática são importantes para invalidar o pensamento dos hereges, pois era preciso inquiri-los e refutá-los. Para isso, surge a necessidade de argumentos lógicos e não apenas da “*revelação divina*” e da “*lei eterna*”, plano racional de Deus, que ordena o universo. Assim, se a natureza é criada e a revelação provém de Deus, não pode haver contradições entre as verdades da fé e as verdades científicas.

Tanto para Boehner e Gilson (1970, p. 317) quanto para Nef (1995), foi com o filósofo Abelardo (1079-1142) que se conseguiu fundir as duas artes: a *Dialética* e a *Gramática*, e isso foi possível porque ele definiu a *Dialética* “como uma ciência do discurso” (p. 59), que exige a análise dos termos da linguagem, determinando sua função e significado. Assim, enquanto a *Dialética*, estando ligada à *Retórica*, tem como objetivo a argumentação e o ato de convencer, a Gramática tem a função de determinar regras e obrigar o uso correto da língua. Desse modo, tanto a Gramática quanto a Dialética são tomadas como dispositivos para impor a *palavra revelada* e silenciar os hereges. Isso, de certa forma, possibilitou, no pensamento medieval, reflexões voltadas “às *artes da*

---

<sup>57</sup> Em **A arte retórica e a arte poética** (1989), Aristóteles defende que o principal, na Retórica, é a arte das provas, ou seja, a habilidade de estabelecer o que seja adequado para persuadir o auditório. No pensamento de Aristóteles, a Retórica, que se assemelha à Dialética, consiste em “discernir os meios de persuadir [...]”. Além disso, é manifesto que o papel da Retórica se cifra em distinguir o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que só o é na aparência, do mesmo modo que pertence à Dialética distinguir o silogismo verdadeiro do silogismo aparente, porque a sofística *procede, não da faculdade, mas da escolha determinada*” (p. 34). Na Dialética, as estratégias para demonstrar são: *a indução, o silogismo*. A indução oratória é o exemplo, e o entimema é um silogismo oratório. Aristóteles defende que todos os oradores pretendem que as provas sejam aceitas pela *demonstração*, pelos *exemplos* e pelos *entimemas*.

*linguagem*<sup>58</sup>, as quais constituíram a base de seu sistema de ensino (*trivium: gramática, lógica e dialética*)” (AUROUX, 2001, p. 412).

No final do século XII, os estudos relativos à língua foram revitalizados pela *Gramática Especulativa* que deriva do latim *speculum* (espelho) e está apoiada no pensamento de Aristóteles (língua, pensamento e realidade). Tal gramática foi organizada de acordo com a idéia de *língua como espelho da organização do raciocínio* e as línguas consistiriam em um sistema fixo e comum de categorias lingüísticas, que seriam categorias do pensamento. Alberto o Grande (1206-1280) e Tomás de Erfurt (viveu antes de 1350), que procuraram restabelecer as proposições de Prisciano referentes à gramática, propuseram a *Gramática Especulativa* que, além de estudar as condições universais da boa formação dos enunciados, também valoriza as palavras e seus *modos de significar*, retomando os *modos da inteligência*. Por isso são chamados de *gramáticos modistas*<sup>59</sup>.

As palavras, no pensamento medieval, significam *intelecções*; buscam, assim, *engendrar uma inteligência* na alma do ouvinte, entendida a partir de um significante (*significans*) e um significado (*significatum*). Assim, as palavras são tomadas tendo como base sua significação, sua classificação, a descrição dos fenômenos de concordância, a caracterização das vozes (ativa e passiva) a descrição das regras sintáticas<sup>60</sup>. Configuram-se, assim, não só as primeiras idéias de uma *sintaxe*, mas do que mais tarde passaria a ser uma *Semântica*. Nesse sentido, *os modos de significar* das diferentes palavras devem ser compatíveis entre si, para que ocorra a formação de um enunciado lingüístico compreensível e correto.

---

<sup>58</sup> No pensamento medieval, o interesse pelos estudos que envolviam a arte de falar corretamente e a explicação dos textos poéticos estabelece a Gramática como uma das três disciplinas do *trivium* das instituições acadêmicas medievais, paralela à Dialética e à Retórica. Há também, nesse momento, a preocupação com a distinção antiga entre as artes manuais e servis, de um lado, e as atividades do intelecto (dos homens livres) do outro. Impõe-se, dessa forma, um ensino voltado para as sete artes liberais, dividido em: o *trivium* (Gramática, Dialética e Retórica) e o *quadrivium* (Geometria, Aritmética, Astronomia e Música).

<sup>59</sup> Grosso modo, os gramáticos modistas tratavam o essencial e o universal. O modelo gramatical universal tem como fundamento a própria estrutura do espírito humano. O pensamento estruturar-se-ia a partir das seguintes operações: a apreensão, o juízo e o raciocínio. Como esses gramáticos publicaram vários estudos voltados para a questão do significado e da significação, intitulados *De Modis Significandi*, passaram a ser chamados *modistae*, os modistas. Segundo Lyons (1979), “inspirados nas idéias escolásticas da ciência como busca das causas universais e invariantes, eles procuraram derivar as categorias gramaticais das categorias da Lógica, da Epistemologia e da Metafísica; ou melhor, derivar as categorias dessas quatro ciências partindo dos mesmos princípios gerais. [...]” (p. 15).

<sup>60</sup> Ver Nef (1995, p. 73).

Esse modo de pensar a língua, presente na *Gramática Especulativa*, foi retomado na França, no século XVII, pelos gramáticos de Port-Royal que, em 1660, publicaram a *Grammaire générale et raisonnée*.

Como nos estudos medievais a língua e sua gramática espelham as categorias do pensamento – a organização do raciocínio –, essas gramáticas mantiveram-se atreladas à teoria da *significação* e à da *referência*. Assim, nos séc. XII e XIII, a *Gramática Especulativa* tem sua força de imposição em sua fundamentação filosófica ao dar visibilidade à língua e à sua gramática como espelhos das *categorias do pensamento*. Aquelas, portanto, não passam de meros reflexos (representações) destas: a língua e a gramática têm tal lógica porque refletem a lógica do pensamento. É o pensamento que a faz ser o que é, não havendo outro modo de ser senão o modo *universal do pensamento*.

A partir do século XIV, com as cidades-estados, o mercantilismo, a invenção de alfabetos para as línguas de diferentes povos e o conseqüente enfraquecimento da Língua Latina, houve preocupação com as *línguas nacionais*, uma vez que, conforme Kristeva (1995), “os interesses recaem na tentativa de buscar um fundo comum, natural ou universal, uma língua vulgar e fundamental” (p.167). Nesse sentido, o interesse pelas novas línguas abre espaço a novas perspectivas lingüísticas no Renascimento.

## 2.6 DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS NO RENASCIMENTO

Com o *enfraquecimento da autoridade papal*, na Alta Idade Média, o *crescente fortalecimento dos reis* que defendiam os interesses paroquiais dos Estados, e o *surgimento das cidades-Estado*, possibilitaram o surgimento de novas bases culturais. O *humanismo renascentista*, ao retomar os valores e modelos da herança greco-romana, estabelece novas formas de pensar, inclusive a língua .

No final da Idade Média e ao longo da época renascentista, os juramentos orais e os testemunhos foram substituídos por documentos escritos; a leitura em voz alta passou a ser leitura silenciosa<sup>61</sup>; os símbolos religiosos foram substituídos pelas pinturas

---

<sup>61</sup> Ver Medeiros (2005).

representativas de cenas religiosas com figuras humanas; e a retórica persuasiva manteve-se acompanhada pela poesia, pela prosa e pela gramática.

Segundo Auroux (2001a), no *período renascentista*<sup>62</sup>, inicia-se um processo de *gramatização* dos vernáculos europeus e das outras línguas do mundo, “a partir de conceitos e das técnicas constituídas para o grego e, de início, adaptadas ao latim” (p. 417). Auroux (2001b) mostra também que, ao contrário dos *gramáticos modistas da Idade Média*, que defendiam a língua e a gramática como reflexos das categorias do pensamento, “a prática real dos homens é sempre submetida ou subdefinida pela gramática” (p. 96). Ou seja, sendo a *língua* submetida à *gramática*, esta torna a língua inteligível e, portanto, passível de *significação*, ou melhor, portadora de um significado sem ambigüidades.

A *gramatização* envolve descrever<sup>63</sup> e instrumentalizar<sup>64</sup> uma língua na base de duas tecnologias que são: a *gramática* e o *dicionário*<sup>65</sup>. Este envolve a *lexicografia*<sup>66</sup>, ou seja, um texto disposto segundo uma certa *ordem* dada às palavras. Os *glossários bilíngües* se multiplicaram entre o fim do século XIV e o século XV, enquanto os *monolíngües* medievais latinos haviam sido inventados como instrumento para a aprendizagem do latim como segunda língua. Isso também envolve, de certo modo, a *sistematização das línguas*, uma vez que esse processo busca definir as categorias de análise e de regras para a elaboração de proposições. Uma *língua gramatizada* significa poder *falar, ler e escrever* essa língua com os instrumentos lingüísticos disponíveis. Uma *gramática*, para Auroux

---

<sup>62</sup> Auroux (2001b) afirma que o renascimento constitui “o eixo da segunda revolução técnico- lingüística. No Ocidente, a gramatização anterior – do período tardo-antigo ao final da Idade Média – permaneceu esporádica, ainda que não seja negligenciável [...]. Ela concerne às margens ocidentais do antigo Império Romano do Ocidente. [...]. Não há, entretanto, nada comparável, quantitativa ou qualitativamente, ao processo que se dá no final do século XV [...]” (p. 37).

<sup>63</sup> Foucault (1995) problematiza a noção de descrição, pois para o filósofo, descrever um objeto é inventá-lo, é produzi-lo de uma determinada forma e com determinado significado.

<sup>64</sup> Esse processo de instrumentalização, destacado por Auroux (2001b), é retomado pelo próprio autor na página de notas, quando explica: “Evidentemente, os instrumentos lingüísticos – gramáticas e dicionários – não são necessários à aprendizagem de uma língua [...]. Os partidários da imersão dirão que jamais serão suficientes” (p. 96).

<sup>65</sup> Embora se saiba que, durante a Idade Média, e até antes, os gramáticos já se preocupassem com o significado das palavras (nas listas temáticas de vocabulário, nas glosas e depois nos glossários), é somente no século XVIII que surgem os dicionários, ou seja, estudos sistemáticos que se referem à necessidade de “*fixação de uma norma léxica*” (Ver BOUQUET, 1997, p. 184) e de um significado.

<sup>66</sup> Auroux (2001b) explica que “a lexicografia se constitui segundo os seguintes eixos: a. listas de temáticas de vocabulário [...]. Esses tipos de listas constituem [...] os mais antigos instrumentos pedagógicos da humanidade. Elas podem existir antes da escrita [...]. As *nominalia*, como as chamamos na Idade Média, foram o suporte onomasiológico da aprendizagem medieval no latim [...]. A classificação onomasiológica será freqüente até o século XVI; b. listas de palavras antigas e difíceis [...]. Os gregos dispunham já desses instrumentos. Na Idade Média são as glosas interlineares agrupadas [...], dão origem a glossários” (p. 72).

(2001b) contém os seguintes elementos: “a) *exemplos*; b) uma *categorização* das unidades; c) *regras* mais ou menos explícitas para construir enunciados e os *paradigmas completos*” (p. 66).

Assim, os *exemplos*, além de constituírem um procedimento de tradução de uma língua para outra, estabelecem um *corpus de exemplo* que, conforme Auroux (2001b), é um elemento decisivo para a *gramatização*. Há, ainda, sua utilização para melhor explicar e justificar as regras gramaticais de uma língua. Já a *categorização das unidades* supõe, fundamentalmente, as *partes do discurso*. Quanto aos *paradigmas*, estes são relativos a “um conjunto de regras e podem, por si sós, terem a função de gramática” (p. 66).

Para Auroux (2001b), no Renascimento, a *gramatização dos vernáculos europeus* inicia importante discussão sobre suas origens e relações com as novas línguas descobertas. Trata-se, então, de um lado, de um empreendimento intelectual sem nenhum equivalente no mundo greco-latino e, de outro, no domínio da linguagem, “[...] trata-se incontestavelmente do território o mais marcado pela mitologia, no caso o da tradição bíblica judaico-cristã” (p. 90).

Como o *latim medieval* era uma língua técnica, uma língua de comunicação intelectual, influenciada em suas próprias estruturas pelos vernáculos, o humanismo renascentista do século XIV vai buscar o latim adaptado ao classicismo grego. O retorno aos textos antigos não significa apenas a recuperação de um imenso corpo de saber: cria um novo estatuto para as línguas clássicas, numa luta contra o latim medieval.

A tradução da Bíblia para a língua alemã, a Reforma Luterana e a imprensa<sup>67</sup>, no século XVI, faz com que a escrita adquira outra dimensão. Um livro não é o mesmo tipo de objeto cultural que um rolo de pergaminho antigo ou um manuscrito medieval. A escrita manuscrita tende a polarizar a atenção na operação de cópia. O modo privilegiado de historicização do saber é a *permanência do texto*, ao qual se juntam *glosas* e *comentários*. Com a imprensa, a *normalização dos vernáculos* se torna uma questão de “standardização profissional” (AUROUX, 2001b, p. 52). Ora, com a adaptação da pontuação, da ortografia

---

<sup>67</sup> Em **Inventando nossos eus**, Rose (1999) escreve que “a invenção da imprensa torna possível a generalização de “máquinas de leitura” e uma variedade de novas coisas se torna pensável: novas formas de compreender o lugar dos humanos em uma cosmologia [...] disciplina o pensamento e as auto-relações de uma forma distintiva [...]” (p. 160).

e da regulação morfológica para as impressoras tipográficas, a difusão do livro impresso impõe a constituição de um espaço ilimitado no qual cada idioma se torna *isótopo*.

Como a *gramatização dos vernáculos* é contemporânea da exploração do planeta (África, América, Ásia) e da colonização progressiva de territórios imensos pelo Ocidente, a *exploração* e os *contatos comerciais* promovem necessariamente o *conhecimento das línguas*, ou seja, o contato entre as línguas.

Nesse sentido, Auroux (2001b, p. 46) mostra que a necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a passagem de uma língua para outra pode ter duas razões principais. Uma razão objetiva que compreende: a) o acesso a uma língua de administração; b) o acesso a *corpus* de textos sagrados; c) o acesso a uma língua de cultura; d) as relações comerciais e políticas; e) a implantação ou exportação de uma doutrina religiosa; f) a colonização. Já a segunda razão poderá estar ligada à política de uma língua determinada e tem como objetivos: a) organizar e regular uma língua literária; b) desenvolver uma política de expansão lingüística de uso interno ou externo.

No entanto, muito antes da *exploração* e da *colonização* pelos europeus aparece a necessidade de aprender uma outra língua. Isto vem desde o século VII a.C., no Ocidente, quando os leitores liam numa língua e traduziam oralmente noutra.

No *Renascimento*, grande parte das teorias gramaticais se estabelece a partir da *Língua Latina* e de um modelo proposto pela *cultura greco-romana*. Tendo em vista o prestígio e a utilização generalizada da *língua latina*, houve o estabelecimento de gramáticas que seguiram modelos semelhantes à gramática dessa língua. Por exemplo, Perotti (1464), ao elaborar sua gramática latina, partiu do pressuposto de que a gramática não é somente uma arte de falar e escrever corretamente, mas também uma arte que se aprende junto aos poetas e autores, sobretudo Cícero (103-143).

Também J. C. Scaliger (1484-1558) vai buscar nos clássicos a inspiração para o seu *De causis linguae latine*, um estudo das causas das línguas latinas através da “utilização de um modelo da física aristotélica para construir uma gramática teórica” (AUROUX, 2001b, p. 418). Segundo Padley (1976, apud BAGNO, 2001), o método apresentado por Scaliger (1540) aplica à língua as *categorias aristotélicas* de matéria e forma, de substância e de acidente, e a explica em termos de causas: “causa material, isto é,

a matéria fônica que lhe serve de suporte; a causa formal, que impõe uma significação a essa matéria; a causa eficiente ou o agente que a impõe; e a causa final ou a meta almejada por esta imposição” (p. 77). Assim, essa explicação parte do *pressuposto* de que o *intelecto* é um *reflexo do universo*, reflexo que, por sua vez, é *transmitido pela língua*.

A preocupação com a *normatividade lingüística* é retomada nos estudos do gramático francês *Petrus Ramus* (1556), com o objetivo de lançar os fundamentos de uma gramática apoiada no movimento *filosófico* inaugurado por Scaliger (1540) e Sanctius (1587), pensamento que tanto reuniu esforços para a construção uma língua artificial quanto para a constituição da célebre *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* (1660)<sup>68</sup>.

Padley (1976, apud BAGNO, 2001) sugere que, embora a lógica de Ramus, no séc XVI, esteja mais apoiada na observação do espírito humano do que na observação da realidade externa, *o uso* da língua lhe oferece a motivação principal de suas reformas. Nesse sentido, a arte de escrever, para Ramus, apresenta um objetivo prático, tal como o bem falar, que, segundo ele, aprende-se pela experiência.

Para Ramus, *a natureza, o uso e a prática são os três pontos fundamentais* da gramática, muito embora no prefácio de sua gramática latina *Scholae Grammaticae* (1559), ele tenha observado que o uso é que é *juiz e mestre*. Por outro lado, ao organizar sua gramática, *Ramus* toma como base as três leis aristotélicas que são: a lei da verdade, a lei da justiça e a lei da sabedoria. A primeira garante a verdade necessária das regras gramaticais; a segunda mantém a homogeneidade interna das regras; e a terceira propõe que as regras aplicadas a várias categorias gramaticais sejam tratadas desde o início.

Segundo Kristeva (1995), Ramus, em *Dialectique* (1556) e *Grammaire* (1572), dá ênfase à ordenação, à sistematização e à formalização lingüística, ao apresentar um estudo com critérios puramente *normatizados e ricos em desinências*.

Foucault (2000), por sua vez, afirma que *Ramus dividia sua gramática em duas partes*: “A primeira era consagrada à *etimologia*, o que não quer dizer que se buscasse aí o sentido ordinário das palavras, mas sim as propriedades intrínsecas das letras, das sílabas,

---

<sup>68</sup> PADLEY, G.A. (1976), apud BAGNO, M. (Org.). **A norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 56-57.

enfim das palavras inteiras”. A segunda parte tratava da sintaxe: seu propósito é ensinar “a construção das palavras entre si mediante suas propriedades” e consistia “quase que apenas em conveniência e mútua comunhão das propriedades, como a do nome com o nome ou com o verbo, do advérbio com todas as palavras às quais é associado, da conjunção na ordem das coisas conjugadas” (p. 48).

Sintetizando, os gramáticos do século XVI, além de retomarem algumas categorias aristotélicas, buscam o latim correto, clássico, dos sistemas medievais. Assim, as gramáticas das *línguas vulgares* seguem, basicamente, dois posicionamentos. Um que se mantém ligado a uma gramática vista como *a arte de bem falar e de bem escrever*, entendida como o uso correto da língua, noção esta ligada ao latim. Outro que consiste na valorização de uma teoria, em parte formal e em parte semântica, da gramática romana que, por sua vez, utiliza as definições estabelecidas por uma longa tradição filosófica. Há, portanto, dois modos de pensar os estudos gramaticais, no Renascimento. O primeiro, expressa o retorno dos métodos medievais, como as gramáticas de *Scaliger* (1484-1558) e de *Sanctius* (1523-1601) que levam em conta três termos, ou seja, o *universo*, o *espírito* e a *língua*. O segundo expressa a vontade de *Ramus* (1515-1572) ao elaborar uma gramática com critérios formais, rica em desinências e concebida para o latim.

Embora esses gramáticos ainda tenham organizado suas gramáticas tendo como base algumas categorias aristotélicas – aplicando à língua as categorias de *matéria* e *forma*, de *substância* e *acidente* – interessa registrar a busca de ampliação do campo de observação e de análise empírica que realizam, ao preocuparem-se com o *uso*, com os *dados* e com os *fatos gramaticais*. E fazem isso sem desconsiderarem a *razão* como determinante desses fatos.

É inegável que houve, no Renascimento, um ponto de inflexão de trajetórias, com deslocamentos que se tornam mais visíveis a partir do século XV, quando os saberes, entre eles a gramática, fazem parte de um jogo econômico e social atrelado aos descobrimentos de novos territórios, às grandes navegações e ao mercantilismo das cidades-estados italianas.



### 3 A GRAMÁTICA DA LÍNGUA COMO REPRESENTAÇÃO

Segundo Padley (1976, apud BAGNO, 2001), o gramático italiano *Buonmattei* (1643) aplica a proposta scaligeriana (aristotélica) a uma língua viva, partindo do pressuposto de que empregar uma língua está na natureza do homem e o modo desse emprego é que pode garanti-la e refiná-la contra a corrupção pelas *massas iletradas e desleixadas*. Nesse momento, já é possível, então, observar certa preocupação em estabelecer diferenças entre a *língua culta* e a *língua coloquial ou popular*.

Ao escrever sua gramática, *Buonmattei* segue as obras latinas do século XVI, propondo uma *gramática de bases filosóficas e lógicas*, precedendo em aproximadamente vinte anos a gramática de Port-Royal (ARNAULD e LANCELOT, 2001) que, ao propor a língua como um produto da razão, parte de princípios semelhantes. Por isso mesmo seu nome é *Grammaire Générale et Raisonnée*.

Antoine Arnauld (1612-1694), um dos autores da Gramática, doutor em Teologia pela Sorbonne, que, tendo aderido ao jansenismo<sup>69</sup> por influência de seu amigo o Abade de *Saint-Cyran*, foi, por isso, expulso da Universidade de Paris, em 1656. Ao retirar-se para

---

<sup>69</sup> No Prefácio à edição brasileira da *Gramática de Port-Royal* (2001), Bassetto e Murachco entendem o Jansenismo como um conjunto de princípios estabelecidos por Cornélio Jansênio (1585-1638), bispo condenado como herege pela Igreja Católica, ao considerar a questão da *Predestinação* como implicada necessariamente ao livre arbítrio da *Graça*, da *presciência divina* e dos *sacramentos*.

Port-Royal<sup>70</sup>, de onde só saiu em 1668 com o estabelecimento da *Paz da Igreja*, escreveu, com Claude Lancelot (1615-1695), a *Grammaire Générale et Raisonnée*, publicada por volta de 1660.

Foi no último decênio do século XVI, que o patriarca *Antoine Arnauld* (1560-1619), advogado em Paris e conselheiro do rei Henrique IV, traduziu as *Confissões* de Santo Agostinho e outras obras de cunho religioso. Profundamente religioso, Arnauld encaminhou sua filha, *Jacqueline Marie Angélique Arnauld de Sainte-Madeleine* (1591-1667), para ser educada no mosteiro de Port-Royal, onde se tornaria abadessa. A partir da idéia de *Predestinação, Graça e Queda*, Marie Angélique impõe severas reformas, retomando normas do antigo rigor monástico de clausura total, chegando a contrariar as orientações gerais da Ordem.

Ao colocar o abade de *Saint-Cyran*, amigo pessoal de *Jansênio*, como diretor espiritual do mosteiro, a abadessa passou a propagar o jansenismo em Port-Royal, protestando contra a condenação da obra de Jansênio, pela Igreja, por apresentar proposições heréticas<sup>71</sup>. Bassetto e Murachco (2001)<sup>72</sup> explicam que a obra de *Jansênio, o Augustinus*, editada postumamente, aproximadamente em 1640, obedecia a um método (histórico) que apresentava “os textos de Santo Agostinho, colocados em ordem e em evidência lógica, formando um todo sistemático e lógico” (XVII). Assinala que há dois estados de *Graça*, em *Jansênio*. O primeiro é o da inocência primitiva: o homem é inteiramente livre e a Graça dependeria dessa liberdade; o segundo é o *homem caído*, com o hábito constante e incurável do pecado. Contudo, Jansênio propõe, em sua obra, que “só há uma Graça salvadora, a do batismo, que nem todos têm e que Deus dá a quem Ele quiser; daí que a predestinação é um decreto de Deus, eterno e insondável” (XIX). Ao

---

<sup>70</sup> Foi na abadia de Port-Royal, na França, que surgiu a Gramática de Port-Royal ou Gramática Racional, ou, ainda, Gramática Geral. Tudo inicia com a fundação de um mosteiro para mulheres, em Port-Royal, a sudeste de Paris, na região de Chevreuse. No prefácio à edição brasileira (2001), Bassetto e Murachco registram que: “O abade Lebeuf, em sua História da Diocese de Paris, relaciona o nome Port-Royal com borra, isto é, “grotta cheia de sarças, onde a água se acumula”. Nos mapas, encontra-se Porrois, da expressão latina “portu regiu”, ou melhor, “portu regale”, donde proveio a forma refeita Port-Royal. Com a adoção, no século XVII, das proposições jansenistas, que partiram do estudo de Santo Agostinho de Hipona, tentou-se aproximar o nome do mosteiro do nome da cidade em que Santo Agostinho foi bispo até sua morte, que, completo teria sido Hippo Regius, Hippo foi interpretado como o termo púnico para “porto” – sem dúvida, intenções religiosas distorcendo etimologias” (p. X).

<sup>71</sup> “Pelas Bulas in Eminentí, de Inicência X, e Cum Occasione, de Urbano VIII, datadas de 1642 e de 1653 respectivamente” (BASSETTO e MURACHCO, 2001, p. XII).

<sup>72</sup> Refiro-me, aqui, à edição brasileira, traduzida por Bruno F. Bassetto e Henrique G. Murachco, de 2001.

restringir a salvação apenas aos predestinados, Jansênio reafirma um pensamento que, apesar de condenado pela Igreja, encontra abrigo no mosteiro de Port-Royal.

Ao adotar o jansenismo, Mère Angélique protesta contra a Igreja de Roma, negando-se a assinar o *Formulário*, documento que exigia a assinatura de todos aqueles que pretendessem se aproximar dos sacramentos o que significava, por assim dizer, a “submissão às Constituições Pontifícias de 1653 e 1656, que continham a condenação das cinco proposições do *Augustinus*” (XII). Após sua morte em Paris, Mère Angélique foi substituída por sua irmã, Mère Agnès (1593-1671), que ficou subordinada às regras estabelecidas pelo arcebispo de Paris. Como o *Galicanismo*<sup>73</sup> estava em vigor na França, o rei detinha, então, o poder de nomear bispos e abades.

Os senhores de Port-Royal também se voltaram para a educação, ao inventarem as *Petites écoles*, construídas junto ao mosteiro, por volta de 1650. O objetivo dessa *arquitetura escolar* era a transmissão das *verdades teológicas* da época. Essas pequenas escolas baseavam-se na idéia da *Queda* do homem, visando à reconstrução do homem de antes da *Queda* e à manutenção da *graça do batismo*. A criança seria a própria imagem dessa *Queda*: “nenhuma liberdade, nenhuma palavra (*Infans*, “que não fala”), submetida aos instintos e à concupiscência; e imita tudo, ignora tudo, quer tudo” (BASSETTO e MURACHCO, 2001, p. XXI). Em outras palavras:

O batismo dá a Graça, guia e sustenta o homem até o uso da razão; a partir daí, é trabalho da *educação* fazer com que continue nesse estado de Graça, e isso de modo reflexo, sentido e prático. A *educação* deve concretizar esse *segundo nascimento* e garantir sua vivência permanente; ela deve ajudar o batizado, acorrentado por todos os lados, continuamente ameaçado de perder tudo por causa dos instintos e maus exemplos (2001, p. XXI) (grifos meus).

Apesar da fundamentação religiosa, há nesse segundo nascimento razões bem mais terrenas, ligado que está à institucionalização da língua francesa, na medida em que

O ensino na França, nessa época estava em decadência, de modo que a renovação revolucionária de Port-Royal constituía um contraste muito forte. Henrique IV havia reformado a universidade, [...] permanecendo ainda um descompasso entre a universidade e o ensino em geral e a sociedade, com um atraso de várias décadas. [...]; às vésperas do reinado de Luís XIV (1651-1715), os intelectuais só falavam o latim e não sabiam francês, enquanto os socialmente bem posicionados não conheciam o latim e só falavam francês e não poucos falavam latim e francês: ter acabado de vez com essa situação lingüística foi a

<sup>73</sup> Movimento da Igreja católica romana, que surgiu na França e outorga ao papa o controle administrativo da Igreja em todo o país.

originalidade do século de Luís XIV (BASSETTO e MURACHCO, 2001, p. XXIV).

Em 1644, *Lancelot* escreveu *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*, propondo, neste texto, **um ensino em que a característica fundamental é iniciar a aprendizagem pela Língua Francesa**. Até então, as crianças aprendiam *o alfabeto* e *soletravam*, tendo como base a Língua Latina, instrução esta que envolvia um esforço de aproximadamente três anos. Além disso, os preceptores de Port-Royal costumavam fazer a leitura e a tradução dos textos latinos em voz alta, dando-lhes vida e ênfase. Essas tentativas, ao apresentarem ótimos resultados, possibilitaram, naquele momento, um modo diferente de pensar o ensino da língua. Assim, os senhores de Port-Royal, ao seguirem seus princípios teológicos, estariam adiantando-se aos outros educadores, mesmo religiosos, em relação ao expurgo moral das obras latinas que traduziam. Tais depurações explicavam-se, pois era preciso proteger a criança e o *Espírito Santo* que nela existe. Era preciso ensinar aos educandos os valores da cultura clássica, sem deixar transparecer seus *vícios* e *imoralidades*.

Num primeiro momento, parece se tratar apenas de uma reforma ou de um outro modo de ensino de línguas; no entanto, essas mudanças desencadearam algumas transformações epistemológicas. Foucault (2000), ao referir-se ao ensino de línguas no século XVII, salienta que:

A idéia, nova da época, de ensinar o latim e, de uma maneira geral, as línguas estrangeiras a partir do francês (ou da língua materna do aluno) teve, sem dúvida, efeitos culturais consideráveis. O recuo do latim como língua de comunicação, o desaparecimento do plurilingüismo, uma consciência mais aguda das nacionalidades lingüísticas e das distâncias que as separam, um certo fechamento das culturas em si mesmas, uma certa fixação de cada língua em seu vocabulário e sintaxe próprios, tudo isso consiste, nessa *reforma* do século XVII, senão em sua origem, ao menos em um de seus elementos determinantes (p. 122).

Essa *reforma* cujos *elementos determinantes* foram descritos por Foucault (2000), parte do pressuposto de que: primeiro, havia nas línguas uma certa ordem a ser reconstruída, desde que se considerassem os princípios gerais que a regiam; segundo, “essa ordem de razões era compreensível e se podia dar conta dela, sem obscuridade, segundo entendimento natural” (p. 123); terceiro, há uma diferença de nível entre a língua materna e a língua a aprender. Assim, fica a idéia de que as regras gramaticais são importantes para

aquele que desejar falar corretamente sua língua materna, e isso, por si só, já justifica a invenção da *Gramática Moderna*. Ora, embora tenham surgido outras gramáticas descritas nas páginas anteriores deste estudo, no século XVIII é inventado um outro pensar a respeito da língua e seu ensino. Trata-se de uma *Gramática* com uma forma que atende às necessidades e aos interesses da época moderna, voltada para o como a Gramática deve funcionar para regular a língua.

A partir daí, há dois modos de entendimento. Ou se entende a língua como uma estrutura e, nas palavras de Foucault (2000), como “um edifício de dois andares” (p. 123), em que há o andar das frases, das palavras, dos usos, dos estilos que constituem a língua; e o andar ‘não manifesto dos princípios’ que devem dar conta dos fatos a serem observados. Ou se entende a língua desvencilhada, livre das especulações que, há séculos, desde os gramáticos gregos, a sobrecarregam.

Meu intuito, ao dar visibilidade aos discursos teológico-educacionais de Port-Royal, é o de mostrar a *ordem na disposição das coisas para o saber* que possibilitou a *emergência*<sup>74</sup> da Gramática de Port-Royal, na segunda metade do século XVII. É dessa forma que, como se verá a seguir, o racionalismo cartesiano, o moralismo jansenista e a entronização da língua francesa como modelo de ordem e de raciocínio de todas as demais línguas, possibilitaram a Arnauld e Lancelot pensarem uma gramática que enuncia as regras necessárias para que uma língua se ordene e se institucionalize. A *racionalidade lógica* passa a ser, portanto, o fundamento primeiro, e o uso da língua não tem outra finalidade senão a de se conformar às regras que a constituem. Trata-se, então, de uma gramática que, ao enquadrar a língua, de fato a cria e produz como uma representação do pensamento.

---

<sup>74</sup> Faz-se necessário, aqui, retomar o termo *emergência*, se o entendermos como o ponto de surgimento, ou seja, como “o *princípio e a lei singular de um aparecimento*” (FOUCAULT, 2000a, p.23). Ao estabelecer diferenças entre os termos *emergência* e *origem*, Foucault (2000b), apóia-se em Nietzsche, ao registrar que: “Enquanto que a origem marca um lugar, uma data, um início, um ponto de partida, na emergência, ao contrário, não se trata de um lugar fechado onde haveria uma luta. Trata-se, antes, de “um ‘não- lugar’, uma pura distância [...]. Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência. [...]; ela se produz no interstício” (p. 24).

### 3.1 A GRAMÁTICA GERAL

Na política econômica do mercantilismo, o monopólio, elemento principal do protecionismo, era concedido pelo rei mediante pagamento. A *legislação protecionista* – na agricultura, na indústria, no comércio – estabelece medidas e leis que asseguram ao Estado certa exclusividade no desenvolvimento de determinadas atividades. Para isso, torna-se imprescindível a organização de um *código de leis* adequado ao desenvolvimento econômico, à manutenção da segurança interna contra agitações sociais, juntamente com a educação das classes dominantes para as atividades do comércio. Impõe-se, nessa conjuntura, a exigência de uma maior determinação de *normas lingüísticas* para que a língua se torne menos ambígua. Ou seja, manifesta-se a necessidade de sistematização e de regras gramaticais que possibilitem um maior controle da língua e de seu uso.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2000a) estabelece três configurações do saber: a Era da Semelhança nos séculos XVI e XVII; a Era da Representação no século XVIII; e a Era da História no século XIX. Tais configurações são produzidas por discursos da *linguagem*, da *vida* e do *trabalho*, que, no século XVII, são os da *Gramática Geral*, os da *História Natural* e os da *Análise das Riquezas*, respectivamente. O surgimento da Gramática de Port-Royal faz aparecer algumas questões centrais desse momento histórico, caracterizado por uma nova *epistême*<sup>75</sup>.

No século XVII, os estudos relacionados à língua passam a estar ligados a um método racional cartesiano. Arnauld e Lancelot (2001) procuram, então, mostrar que a língua obedece a *princípios racionais, lógicos*. Partem do pressuposto de que, se o pensamento é lógico, racional, a língua que o *representa* também será lógica, racional. A *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*, editada em 1660, não foi, então, inventada para se referir a um domínio lingüístico específico como o francês. A *gramática geral*, segundo Foucault (2000c), surge para definir “um espaço comum a todas as línguas,

---

<sup>75</sup> Foucault (2000a) emprega o termo *episteme* como um conjunto de regras que governam a produção de discursos em uma época determinada, ou seja, um conjunto de condições, de princípios e regras que mantêm sua distribuição, como condições de possibilidade para que algo seja pensado de uma forma e não de outra. Em *As palavras e as Coisas*, Foucault (2000a) explica que o Renascimento, a era clássica, a era moderna, contemporânea, são momentos históricos caracterizados por sua *episteme*. A vida, a natureza e o homem não são campos neutros e passivos. Para compreender uma época não basta dizer sua doxologia, pois “é preciso reconstruir o sistema geral de pensamento cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É essa rede que define as condições de possibilidade de um debate ou de um problema, é ela a portadora da historicidade do saber” (p. 103).

[...]” (p. 125), de modo que ela é “bastante próxima de uma lógica que se proporia a estudar não tanto as regras dos raciocínios válidos mas ‘as principais operações do espírito’, tal como elas agem em todo pensamento” (p. 126).

Assim, para o pensamento do século XVII, “quanto mais uma gramática de uma língua for racional, mais se aproximará de uma gramática geral: quanto mais uma gramática for geral, mais valerá como gramática racional de uma língua qualquer” (FOUCAULT, 2000c, p. 125). E isto porque os estudos sobre a língua foram marcados, nessa época, pelo *racionalismo cartesiano*<sup>76</sup>, rompendo com a tradição filosófica anterior, ao colocar o ponto de partida do processo do conhecimento na razão. Em *Discurso do Método* (1637), Descartes sustenta que a língua supõe a razão, entendida como um instrumento universal e que o conhecimento humano obedece aos princípios do raciocínio<sup>77</sup>. É esse entendimento que serviu de suporte aos gramáticos de Port-Royal e seus sucessores, no estudo sobre as leis da gramática. Dubois (1975) esclarece que:

O *ineísmo cartesiano* conduz à crença numa “ordem natural dos pensamentos”; as regras universais do discurso, então, já não pertenceriam à lingüística, mas à lógica. O preconceito cultural em favor do *francês* vem favorecer uma tendência: *a ordem natural dos pensamentos é, de um modo geral, a da frase francesa*. Daí resulta que, como a gramática universal foi concretizada na língua francesa, a gramática das outras línguas poderia edificar-se a partir desse modelo (p. 317).

Cabe lembrar que, nas *Petites Écoles*, os jansenistas defendiam o uso da Língua Francesa como modelo para a aprendizagem de outras línguas, uma vez que os *dogmas da gramática* mediante aplicação da lógica que a governa, são uma *lei*, um *preceito*. Ainda mais, a gramática de *Port-Royal* foi, por assim dizer, impregnada pelas noções jansenistas do *bem* e do *mal*, ao atribuir à *norma* a mesma força de austera prescrição moral.

<sup>76</sup> René Descartes (1596-1650) propõe a necessidade de conferir ao conhecimento racional uma fundamentação metafísica que garantisse sua certeza, pois embora o conhecimento seja racional, necessita de uma base metafísica (Deus, o Absoluto), já que é Ele quem garante a certeza do conhecimento racional ou da razão conhecer a verdade. O racionalismo corresponde a uma exigência fundamental da ciência: idéias lógicas, verificáveis, que pretendem apreender e enunciar a racionalidade ou inteligibilidade do real. A razão constitui-se, então, no instrumento fundamental para a compreensão do mundo, cuja ordem interna seria também racional.

<sup>77</sup> Segundo Descartes (1637), são quatro as regras básicas do raciocínio: a regra da evidência, ou seja, só aceitar como verdadeiras as idéias que excluam qualquer possibilidade de dúvida; regra da análise, ou seja, dividir as questões em tantas partes quantas forem necessárias para chegar do mais complexo ao simples; regra da síntese, ou seja, conduzir o pensamento dos objetos simples aos mais complexos, buscando uma ordem natural; a regra da verificação, ou seja, proceder a enumerações completas e revisões gerais, observando se não houve esquecimento.

É, então, numa conjuntura de *racionalismo cartesiano e moralismo jansenista*, que surge a possibilidade de elaboração de uma *gramática* a partir do princípio geral de que a *língua* reflete a lógica do *pensamento* e de que o pensamento é governado pelas mesmas *leis* em todos os seres humanos. Os autores da *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal* partem, assim, do pressuposto de que a língua, imagem do pensamento, exprime juízos, e que suas diversas realizações são conforme esquemas lógicos universais. Se a língua é racional para bem representar e refletir o pensamento, então a língua é o *espelho do pensamento*. Acreditam ainda que *se todas as línguas têm um fundamento comum*, é porque todas têm como objetivo permitir aos homens significarem, isto é, darem a conhecer uns aos outros os seus pensamentos, pois a *língua tem como função a representação do pensamento*. Os autores da *Gramática Geral de Port-Royal* reforçam que a palavra é um dos grandes diferenciais do homem, uma vez que este possui todas as condições necessárias para “ter não apenas seu uso, mas também conceder-lhe as razões e fazer cientificamente o que os outros [os não gramáticos] fazem apenas por costume” (ARNAULD e LANCELOT, 2001, p. 6).

Nesse sentido, as palavras e as expressões lingüísticas *recobrem* idéias que remetem a objetos. Há, assim, uma relação lógica que revela a verdade das coisas ao nível das idéias, sendo que a gramática estuda um objeto – a língua –, que é o signo dessa dimensão lógica. **Os autores propõem uma sintaxe lógica no âmbito de uma gramática que já não é, portanto, um inventário de termos ou de correspondências formais de construções da Língua Francesa ou da Língua Latina.** Sendo a Gramática Geral um estudo das *unidades superiores* (juízo, raciocínio), a *proposição* se torna o elemento de base da reflexão gramatical, por ser a expressão mínima do juízo e do raciocínio. Desse modo, a *proposição* é, segundo os autores, o *juízo* que se faz das coisas quando se diz, por exemplo, que *A terra é redonda*. Para Lancelot e Arnauld (2001), toda *proposição* envolve dois termos:

[...] um chamado sujeito, que é aquilo de que se afirma algo, como terra; o outro, chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda* – além da ligação entre esses dois termos: é. Ora, é fácil ver que os dois termos pertencem propriamente à *primeira operação do espírito*, porque é o que concebemos e é o objeto de nosso pensamento, e a ligação pertence à segunda, que pode ser considerada propriamente como a *ação de nosso espírito* e a maneira pela qual pensamos (p. 30).



Há, segundo os gramáticos de Port-Royal, três operações em nosso espírito: conceber, julgar e raciocinar. A primeira é apenas o olhar de nosso espírito sobre as coisas; a segunda é afirmar que uma coisa que se concebe é tal ou não é tal, como quando se afirma, “depois de ter concebido o que é a Terra e o que é redondo, que a *Terra é redonda*; já a terceira é usar dois julgamentos para produzir um terceiro, quando, por exemplo, se conclui que ‘a paciência é louvável’” (p. 30).

Na Gramática de Port-Royal (2001), as palavras são entendidas como “sons distintos e articulados, que os homens transformaram em signos para significar seus pensamentos” (p. 29). Assim, para compreender os diversos tipos de significação que as palavras contêm, é preciso, antes, compreender o que ocorre em nossos pensamentos, pois “as palavras foram inventadas exatamente para dá-los a conhecer” (p. 29).

Isso mostra que, como o homem precisa de signos para exteriorizar o que pensa em seu espírito, é necessário que a distinção geral indique que alguns *signos* signifiquem *os objetos do pensamento* e que outros signifiquem a *forma e o modo dos pensamentos*. Assim, as palavras do primeiro grupo são os *nomes, os artigos, pronomes, participios, preposições e advérbios*; as do segundo grupo são, conforme os autores, os *verbos, as conjunções e as interjeições*

Arnauld e Lancelot (2001) propõem os *sons* como elementos inventados pelos homens para serem *signos dos pensamentos*; além disso, os homens elegeram também certas figuras para serem os signos desses sons. Nesse sentido, os signos mais adequados eram os sons e as vozes; no entanto, “esses sons se esvaem” (p. 3). Por isso, foram inventados outros signos “mais duráveis, que são os caracteres da escrita” (p. 25).

Para os gramáticos de Port-Royal as palavras que significam as *substâncias* ou *coisas*, por exemplo, a Terra, o Sol – “objetos de nossos pensamentos” (p. 32) – são denominadas substantivos; e as que significam *acidentes* ou *maneira das coisas*, por exemplo, redondo, vermelho – também “objeto de nossos pensamentos” (p. 32) – são denominadas nomes adjetivos. Enquanto as *substâncias* subsistem por elas mesmas, os acidentes só existem pelas substâncias. A *proposição* contém dois termos necessários que são: o *sujeito* e o *atributo*, sendo este último denominado, nas Gramáticas Normativas de hoje, como *predicado*. Os autores mostram ainda que esses dois termos (sujeito e atributo)

pertencem à primeira operação do espírito, pois são o que se concebe. Segundo Arnaud e Lancelot (2001):

E assim a grande distinção daquilo que se passa em nosso espírito é dizer que se pode considerá-lo o objeto de nosso pensamento, a forma ou a maneira de nosso pensamento, a principal da qual é o julgamento: aqui, porém, é preciso relacionar ainda as conjunções, disjunções e outras operações semelhantes de nosso espírito, todos os outros movimentos de nossa alma, como os desejos, o comando, a interrogação etc. (p. 30).

Assim, “o conhecimento do que se passa em nosso espírito” (ARNAULD e LANCELOT, 2001, p. 34) é necessário para compreender os fundamentos da gramática. O julgamento formado pelo desdobramento das operações de nosso espírito é, pois, central para esses gramáticos. **Na Gramática de Port-Royal não é mais a relação formal nome/verbo que determina a frase, mas a relação sujeito/atributo (predicado) que fornece a base para os estudos posteriores sobre a sintaxe.** A partir de um pensamento racional e lógico, criaram as condições que possibilitaram o reordenamento da gramática tal como a conhecemos na atualidade e, de forma específica, tanto a *morfologia* quanto a *sintaxe*.

A Gramática de Port-Royal refere-se, nos capítulos XXIII e XXIV, à sintaxe ou construção das palavras em conjunto, enquanto aos vinte e dois capítulos anteriores tratam das partes do discurso. Quanto à sintaxe, e nesta parte houve avanços em relação à gramática de *Dionísio o Trácio* e também à gramática de Ramus (1556), são apresentadas, no capítulo XXIII, os fatos de concordância e de regência que constituem o estudo das construções e, no XXIV, as figuras de construção, ou seja, a *silepse*, a *elipse*, o *pleonasm*o e o *hipérbato*.

Sobre a *sintaxe* da Gramática de Port-Royal, Foucault (2000c), comenta que:

Sem dúvida, muitas anotações ao longo do texto se referem a ela (a propósito dos verbos, preposições ou pronomes). Mas os fatos de sintaxe não são analisados a partir da função que as palavras exercem na frase; eles são estudados a partir da relação que as coisas mantêm entre si, ou da maneira pela qual se concebe esta relação, ou enfim, a partir da maneira pela qual as palavras designam essa relação (p. 134).

Assim, ao tratarem dos esquemas sintáticos, os gramáticos de Port-Royal vão além do estudo das proposições simples. A ênfase nas proposições complexas ou encaixadas explica a função do pronome relativo e estabelece dois tipos de relativas: as

*relativas determinativas*, que restringem a extensão de seu antecedente; e as *relativas explicativas*, que simplesmente desenvolvem a compreensão do nome antecedente.

A gramática de Port-Royal possibilita o estabelecimento de um modelo gramatical ordenado de uma língua que existe numa determinada ordem e não outra, o que representa uma mudança epistemológica. Nesse caso, **cada ordem (gramática) produz uma língua**. A partir desse pressuposto, é possível visualizar que a história da gramática, da Antiguidade grega aos nossos dias, não é a história do aperfeiçoamento da Gramática, a qual, em cada época, foram se acrescentando novos conhecimentos sobre a língua. Ao contrário: cada novo conhecimento – produzido historicamente em conjunturas políticas, sociais e econômicas específicas – altera a ordem anterior, imprimindo-lhe determinadas inflexões e até mesmo mudanças bruscas, produzindo, assim, novas gramáticas e, portanto, novas leis e novas formas de existência da língua.

Nas considerações que faz sobre a Gramática de Port-Royal, Foucault (2000c) diz que, entendida como uma disciplina, a gramática visa a enunciar as regras para que uma “língua se ordene para poder existir” (p. 127). A regularidade de uma língua “não é seu ideal, seu melhor uso, nem o limite que o bom gosto não poderia ultrapassar, mas a forma e a lei interna que lhe permitem ser a língua que ela é” (p. 127). Nesse sentido, a gramática é a lei e a “disciplina permite conhecer essa lei” (p. 128).

Como já se viu anteriormente, no século XVII a língua é o reflexo do pensamento e, conseqüentemente, as partes do discurso são calcadas nas categorias do espírito. Constitui-se, assim, o que Foucault (2000a) denominou de “*discurso da representação*”, discurso esse que produz uma descontinuidade na ordem empírica do saber pois, a partir de então, “as palavras erram ao acaso, sem *conteúdo*, sem *semelhança* para preenchê-la; não marcam mais as coisas” (p. 65). A linguagem passa a reconhecer o mundo e não mais a fazer parte dele.

A *representação* é um acontecimento que emerge no século XVII, quando se impõe a necessidade de ordenar os seres numa ciência geral da ordem e da medida. Pela *ordem* e pela *medida* enumera-se, classifica-se, categoriza-se para separar e para estabelecer diferenças. Para Foucault (2000), a linguagem “analisa a representação segundo uma *ordem* necessariamente sucessiva” (p. 113), já que “a linguagem é análise do pensamento” (p. 114) e, portanto, não opera como uma repartição, mas como uma

ordenação no espaço. A linguagem, então, “representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo” (p. 107). Assim, a representação só é possível, porque linguagem e pensamento são uma *unidade*.

É, então, no início do século XVII, segundo Foucault (1999), que aparece uma nova forma “na vontade de verdade” (p. 16) que objetiva observar, classificar e medir. O estabelecimento de uma medida, de uma regra prevê uma prescrição que só pode conduzir obrigatoriamente à ação prescrita. Assim, conhecer uma regra é poder aplicá-la. Por isso mesmo se estabelece um erro quando a regra não se concretiza na ação de forma adequada. As regras foram inventadas para definir a norma de ação, para regular a ação. Desse modo, as gramáticas de uma língua são inventadas para proporem as regras que se devem por em prática para falar e escrever corretamente, isto é, segundo as regras estabelecidas por **uma gramática que determina, assim, a forma de existência da língua.**

Segundo Foucault (2000a), o centro do saber, nos séculos XVII e XVIII, é o quadro (p. 103) no qual a ciência geral da ordem preocupava-se em classificar e organizar a multiplicidade dos seres. O destaque para a língua está no fato de ela poder representar o mundo em quadros, estabelecer uma taxionomia a partir das identidades e das diferenças, além de ordenar a partir das atribuições e juízos. E se a *Gramática Geral* assumiu tanta importância nesses séculos, é porque trata do “estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ela é encarregada de representar” (FOUCAULT, 2000a, p. 115).

Ainda mais: a linguagem “substitui a comparação simultânea das partes por uma ordem” (p. 114) com graus e etapas a serem percorridos um após outro. Isso quer dizer que a gramática, ao tratar “da articulação e da ordem, isto é, da maneira como a análise da representação se dispõe” (p. 119), de forma sucessiva, define para a língua a ordem que divide a espacialidade no tempo.

Com o estabelecimento da Gramática de Port-Royal, que se tornou o pensamento lógico-gramatical hegemônico na Europa do século XVII, tudo ficou voltado para a classificação, para a organização e regulamentação. A representação enquadra olhares, imagens, e é dessa forma, portanto, que se dá visibilidade ao mundo. No entanto, o sujeito,

para quem ela existe, está ausente do quadro<sup>78</sup>. E, efetivamente, é somente a partir do século XVIII que o homem, visto como objeto de conhecimento, começa a tomar lugar na cena, sendo, no final deste século, inventado como um ser empírico-transcendental, objeto e sujeito do conhecimento, no pensamento ocidental.

O iluminismo racionalista do século XVIII inventa um modelo de homem e de natureza, marcado pela oposição radical entre a religião e a ciência. Liberto dos dogmas religiosos de épocas anteriores, o homem procura preencher o espaço deixado pelo enfraquecimento da visão teocêntrica. Assim, a partir do pensamento racionalista, o homem busca se estabelecer tanto como objeto quanto como sujeito da ciência. A busca pela legitimidade e a cientificidade do saber, estritamente relacionada às idéias de demonstrar e de comprovar, estabeleceu-se para pôr fim às representações e transformá-las em *funcionalidades*

Alheia ao sujeito, que ainda não existia, a *Gramática de Port-Royal* se constituiu, todavia, em condição de possibilidade para o surgimento de um modelo gramatical ainda predominante nos dias de hoje. Haja vista os preceitos estabelecidos, seus quadros e regulamentações tanto na sua divisão e estruturação, enquanto compêndio, quanto na descrição de fatos gramaticais, especialmente na classificação e descrição dos sons fundamentais, na distribuição e classificação das partes da oração, na divisão e classificação das orações, na sintaxe (regência, concordância e construção).

E, com efeito, como diz Foucault (2000c), a Gramática de Port-Royal marca uma mudança no saber gramatical:

Ela constituiu, para a análise da linguagem, um novo espaço epistemológico, um novo modo de aparecimento dos objetos gramaticais, um novo estatuto para sua análise, uma nova maneira de formar os conceitos. Embora as coisas pudessem aparentemente permanecer em seus lugares, as teses tradicionais se repetir como no passado e as idéias conservar sua força adquirida, as condições do saber estavam de fato mudadas. Foi instalada toda uma rede de relações, que permitiria o ulterior aparecimento de conceitos, descrições, explicações que caracterizam a gramática geral dos séculos XVII e XVIII. Podemos resumir as características desse campo epistemológico da seguinte maneira. Seja um conjunto de fatos gramaticais: se for possível recolocá-los no interior das relações que unem a idéia de signo ao objeto da idéia representada por esse signo, e se delas se conseguisse deduzi-los, se terá constituído, dirigindo-se inteiramente a uma só língua, uma gramática geral e racional; racional, porque se terá evidenciado a explicação de cada fato; geral, porque se

---

<sup>78</sup> Em *As Palavras e as Coisas*, Foucault (2000a) refere-se à ausência do sujeito ao analisar a tela de Velásquez, **As meninas**: um sujeito ausente porque **não-visível**.

terá destacado o espaço no qual outras gramáticas são igualmente possíveis. Assim se terá atingido, para além de uma gramática entendida como “arte de falar”, uma gramática que enunciará os “fundamentos da arte de falar”. Enfim, se terá atingido um nível em que uma língua não pode atingir por si mesma, através do simples jogo de seus exemplos ou das regras que deles se deduzem, mas que apenas pode aparecer passando da língua dos usos àquela das evidências, que pode ser gramaticalmente idêntica. Esta é a figura epistemológica cuja emergência é marcada pela *Grammaire* de Port-Royal em meados do século XVII (p. 140) (grifos do autor).

### 3.2 O PANOPTISMO GRAMATICAL

Descrevo, agora, algumas condições de possibilidade para as mudanças ocorridas nos estudos da linguagem no que tange especificamente à gramática. Para tanto, desejo mostrar que essas mudanças atravessam os sujeitos, subjetivando-os de alguma forma. Ao destacar a formação da sociedade disciplinar, apoiada no pensamento de Foucault, refiro-me ao surgimento da gramática como princípio ou modo disciplinar.

Nesta seção, antes de tratar da gramática como disciplina, explico o termo *panoptismo*, empregado por Foucault (1999) para se referir a uma forma de arquitetura que “permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito” (p. 87). Assim, Foucault (2001) apresenta o Panóptico de Bentham, filósofo e jurista inglês que, em 1787, elaborou um projeto arquitetônico – *Casa de Inspeção* ou *Elaboratório* – que se constitui num dispositivo de constante vigilância dos indivíduos. Ao se referir ao trabalho de Bentham, Foucault (1999) afirma:

Foi ele que programou, definiu e descreveu da maneira mais precisa as formas de poder em que vivemos e que apresentou um maravilhoso e célebre pequeno modelo desta sociedade da ortopedia generalizada [...]. O *Panopticon* é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que é, no fundo, a sociedade que atualmente conhecemos – utopia que efetivamente se realizou. [...] é uma forma de poder que repousa não mais sobre um inquérito mas sobre algo totalmente diferente, que eu chamaria de exame (p. 86-87).

Esses mecanismos de controle, de vigilância permanente sobre os indivíduos, se instituíram durante o século XVIII para responder a determinadas necessidades de governo das populações, impondo-se como uma *prática penal*.

Encontrei, no *Dicionário de Mitologia* (MARTÍNEZ, 1997, p. 61), referência ao termo *panoptismo* pela lenda do Panopticon, que narra, resumidamente: O *Argos Panopticon* era um gigante, filho de Arestor, que possuía um único olho, em algumas versões, e quatro, em outras. Segundo a mitologia grega, *ele foi responsável pela libertação da Arcádia de um feroz touro que devastava o país*. Ao matar um dos sátiros que causava inúmeros prejuízos aos arcádios, furtou rebanhos. Além disso, foi responsável pela morte de *Esquidna*, filha monstruosa de *Geia* e *Tártaro*. Por tudo isso, *Hera* o responsabilizou a vigiar a vaca *Io*, porque sentia ciúmes de *Júpiter*. *Argos* com seus múltiplos olhos vigiava *Io* durante todo o tempo, pois mesmo dormindo, o gigante permanecia com metade de seus olhos abertos. No entanto, *Zeus* mandou *Hermes* libertar o pobre animal. Há diferentes versões de como *Hermes* matou o gigante. Diz a lenda que *Hera* tirou-lhe os olhos e os colocou na cauda do pavão, imortalizando-o

Além de ser uma maravilhosa narrativa, é uma metáfora dos modos de vigilância constituídos ao longo da história. Em *Vigiar e punir* (2001), Foucault mostra que:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplica. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses *observatórios* da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; [...] (p. 143).

Já na Idade Média<sup>79</sup>, haviam sido inventadas as *leis judiciárias* que, de certa forma, criaram condições para a elaboração de uma gramática, atentando para os modos de significar, para as artes da linguagem e para o ensino da língua latina. Foucault (2001, p. 185) esclarece, no entanto, que o processo de inquérito, velha técnica fiscal e administrativa, se desenvolve com a reorganização da Igreja e o crescimento dos *Estados principescos nos séculos XII e XIII*. Para o autor (2001),

[...] o inquérito pode ser considerado como uma peça fundamental para a constituição das ciências empíricas; foi a matriz jurídico-política desse saber experimental que teve seu rápido surto no fim da Idade Média. [...], as ciências da natureza nasceram, por um lado, no fim da Idade Média, das práticas do inquérito (p. 186).

<sup>79</sup> Em *Vigiar e punir* (2001), Foucault frisa que, na Idade Média, o objetivo do *ritual do suplício*, com toda sua manifestação de dor e arrependimento dos condenados, é mostrar publicamente que infringir a *lei* é ir contra a vontade do *poder soberano*.

No século XVIII, com a retomada do direito criminal há uma mudança no *poder de punir*, não mais apoiada no *suplício* que validava a *verdade da pena* e confirmava a *força do poder* que o impunha, mas vinculada a um processo lento de descoberta do crime. Há, então, uma passagem do momento do *suplício*, confronto físico e explícito do criminoso com o *poder soberano*, para o *inquérito* que passa a ser diluído nas diversas esferas da sociedade. Dessa forma, a *Reforma – a reorganização do sistema judiciário –*, assim como o *aumento das riquezas* e o *crescimento demográfico*, no final do século XVIII, constituem-se em condições de possibilidade da sociedade disciplinar. Há, então, mudança no modo de pensar, pois se no período do inquérito, o crime era uma falta de cunho religioso, na sociedade disciplinar o crime passa a ser visto como prejudicial à sociedade. Surgem, nesse momento, os mecanismos das disciplinas que Foucault (2001) entende como a busca de uma definição de táticas de poder em relação às multiplicidades humanas (populações). Esses mecanismos das disciplinas envolvem Três pontos básicos: que o *exercício do poder* seja menos custoso; que os *efeitos do poder* sejam levados ao máximo de intensidade; e que esse *crescimento do poder* seja ligado ao rendimento dos aparelhos em que ele é exercido. Assim, os mecanismos disciplinares são mostrados por Foucault (2001) como a conexão de várias técnicas diferentes que seriam aplicadas sobre os lugares institucionais, nunca redutíveis a essas instâncias. São dispositivos que possibilitam, por assim dizer, *um controle minucioso do corpo* e de suas partes, *das atividades, do tempo e das forças*. No entanto, as *tecnologias disciplinares* não efetuam a *apropriação dos corpos*, impondo-lhes algo por meio de uma força exterior à sua vontade própria. As *tecnologias disciplinares*, conforme Foucault (2001), não buscam *produzir corpos* sobre os quais seja necessário fazer incidir constantemente coerções e intimidações. Isso seria um procedimento contrário, uma vez que se trata de um mecanismo dispendioso na economia de forças empregadas, pois o que interessa é *fabricar corpos submissos, exercitados*, ou seja, *corpos dóceis* (p.119) com o menor custo de repressão possível, isto é, com ausência de violência. Daí a finalidade da disciplina ser o autocontrole: a produção de uma subjetividade atrelada à idéia de autonomia.

A disciplina, para Foucault (2001) envolve, primeiro, uma “verdadeira anatomia política do detalhe” (p. 140), pois é preciso dar *atenção, olhar e verificar* os menores detalhes. É dessa dedicação que surge o sujeito. Nas palavras de Foucault (2001), é preciso toda



[...] uma observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para o controle e utilização dos homens, sobem através da era clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (p. 121).

No final do século XVIII e século XIX, a *sanção normalizadora*, ligada a forma de vigilância, permite conhecer os menores atos, as menores condutas, pois ela “quadricula um espaço deixado vazio pelas leis” (FOUCAULT, 2001, p. 149). Sendo as formas *normalizadoras* estabelecidas para coibir e corrigir os *desvios*, exigem, então, o *exercício* da própria observância da regra. Assim sendo, a obediência e a correção pela sanção do exercício privilegia um “aprendizado intensificado, multiplicada, muitas vezes repetido” (p. 150). A *sanção normalizadora* é, então, um instrumento do mecanismo disciplinar que incide sobre a esfera do individual, chegando a efeitos comuns no sentido de uma *normalização*. Mas isto não faz com que todos sejam iguais, faz com que todos fiquem próximos a um padrão de *normalidade*.

Outro mecanismo disciplinar, segundo Foucault (2001), é o mecanismo do *exame* que se estabelece a partir da combinação dos processos de vigilância com os de *sanção normalizadora*. Trata-se de um “controle normalizante, uma vigilância que permite *qualificar, classificar e punir*” (p. 154). O *exame* é, então, um meio que fixa e mantém a *norma* e a *regra*. Ora, enquanto o inquérito (político-jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo) favoreceu as *ciências da natureza*, as *investigações disciplinares* favoreceram as ciências humanas que regulam o sujeito moderno.

É assim que, no final do século XIX, a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições assumem como tarefa *medir, controlar e corrigir os anormais*, fazendo funcionar os *dispositivos disciplinares*.

Ao tratar desses *mecanismos disciplinares* desejo tornar visível que, a partir do momento em que se pôde e se passou a controlar os indivíduos, foram produzidos um conjunto de saberes que constituíram as Ciências Humanas. Ora, a *normatização lingüística*, produzida por um conjunto de *práticas discursivas* que propõem o uso da língua tendo como base a *norma padrão* da Língua Portuguesa, não só exerce um estrito *controle lingüístico*, como estabelece um *campo disciplinar*. A *norma* gramatical, enquanto forma de regular uma língua, trata do *correto*, do *incorreto* e da *exceção*,

correção do que está fora da regra. Este ideal das *regras de bom uso* e a existência de usos considerados incorretos norteiam a *gramática normativa*, no sentido corrente do termo.

Como qualquer prática discursiva está ligada a outras, desejo, em primeiro lugar, buscar o sentido denotativo do termo *disciplina* e depois do termo *norma*.

Disciplina: ensino e educação que um discípulo recebia do mestre; obediência às regras, regulamento sobre a conduta dos diversos membros de uma coletividade imposto ou aceito...; ordem, bom comportamento; obediência a regras de cunho interior, firmeza, constância; castigo, penitência; ramo do conhecimento, ciência, matéria; cordas, correntes com que frades, devotos se flagelam; ação de se instruir, ciência, ordem, sistema, princípio, preceitos e normas.

As disciplinas<sup>80</sup> determinam, enquanto formas de conhecimento, *o que* estudar e *como* estudá-lo. Entre elas, estão os saberes da *Gramática Normativa*, ao estabelecer parâmetros tomando como ponto de partida um *padrão lingüístico (cânone gramatical)* avaliativo.

Ao falar na *disciplina gramatical* é preciso falar em *lei*, *regra* ou *norma* como aquilo que não se afasta de uma direção designada. A partir das Ciências Humanas é possível observar que *régua (regra)*, ambas derivadas de *régula*, é uma reta materializada que permite criar outras retas; *lei (lex)* fazendo parte em primeiro lugar de um contexto religioso (os mandamentos bíblicos) e depois como ordem, elemento imperativo, ditada pela *tábua das sete leis* e pela vontade do juiz. Já a *norma*, também se referindo a elementos geométricos, vem de *gnomon*, ou seja, *esquadro*. Pode-se dizer que nenhuma língua escapa a uma norma – um sistema de instituições que define aquele que deve ser escolhido entre os usos de uma língua dada. A norma corresponde à instituição social que constitui a língua.

Há, no entanto, diferentes definições de *norma* que destaco. Para Castilho (1993), *norma* envolve os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, as chamadas *regras de bom uso*. Apresenta três tipos de normas: a primeira, *objetiva*, explícita ou padrão real, praticada pela classe social de prestígio – classe culta, escolarizada...; a segunda, *subjetiva*,

---

<sup>80</sup> Para Veiga-Neto (1996, p. 239), as *disciplinas* são necessárias na medida em que é por elas que se vai representar a ordem. Por serem “conteúdos de segundo nível” que enfeixam e ordenam os demais conteúdos, as disciplinas fazem a representação da ordem... Elas agregam, em si mesmas, a ordem e a representação.

implícita ou padrão ideal, atitude assumida pelo falante; a terceira, *prescrita*, os usos lingüísticos são ensinados por serem considerados mais adequados, com um ideal de perfeição lingüística. Assim, a *norma prescritiva* é o conjunto de regras que compõem o *cânone lingüístico* exigido pelos gramáticos.

Já Silva (1995, p. 14) apresenta as seguintes explicações: a primeira, *norma-padrão, conceito tradicional, diretriz para o controle da representação escrita da língua*, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. É o que serve de modelo a ser utilizado; a segunda, normas sem prestígio social ou estigmatizadas; a terceira, normas de prestígio social ou equivalente à norma oculta utilizada pela classe dominante. Para a autora, a *norma prescritiva* é a norma preconizada pelas gramáticas normativas que, na verdade, aparecem distanciadas da realidade dos usos.

De forma semelhante, Britto (2000) enfatiza que há ambigüidades a respeito do termo. Diz que se pode falar em duas representações de norma culta: a primeira, aquela que se manifesta como uma língua ideal e que resulta da prática de determinados gramáticos, presa à tradição escrita; a segunda, aquela que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos. Britto (2000) diz ainda que:

A confusão entre norma culta e padrão escrito decorre da longa tradição de se analisarem os fatos da língua a partir da representação escrita que se faz dela. Apesar de se ter bem estabelecido [...] que a oralidade se organiza diferentemente da escrita, [...] com os estudos da sociolingüística e das gramáticas das línguas faladas, é que se pôde estabelecer que o padrão escrito não é a expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, nem mesmo da norma culta (p. 57).

Além disso, Britto (2000) expõe também que a *norma culta* sempre esteve presa à *Gramática Tradicional*. Assim, se entende a *Gramática Normativa* como “a valorização de uma *modalidade lingüística que se respalda na normatização* do uso da escrita para se impor `oralidade [...]” (p. 58).

Essas perspectivas adotadas pelos pesquisadores são importantes por descreverem a existência de mais de uma noção de norma. Isso mostra que há uma ordem nos discursos da sociedade que configura o que deve e o que não deve ser dito.

Se a interação ou situação comunicativa exigir um registro do ponto de vista da tradição da língua, o falante será obrigado a praticá-la, sob pena de sofrer algum tipo de

*sanção social*. Há, então, certa preocupação com o uso que se relaciona à norma *prescritiva ou explícita*.

Da mesma forma, Bagno (2003) expõe a dificuldade em lidar com a norma culta, pois há o conceito de *senso comum*, que é mais de um *preconceito*, isto é, que existe uma única maneira certa de falar a língua, que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparecem nos livros chamados de gramáticas. Ao longo dos séculos, “os defensores dessa concepção tradicional *isolam a língua, colocam-na numa redoma, onde deveria ser mantida intacta, pura e preservada da contaminação dos ignorantes*” (BAGNO, 2003, p. 43-49).

No Brasil, esses enunciados discursivos da preservação da norma lingüística têm sido reforçados pelo fato de que o acesso à cultura da produção escrita manifesta-se como um privilégio. Isso envolve questões sociais, culturais e políticas de representações e valores. Mesmo que o uso dessa norma seja parcial, ou seja, não efetivamente praticada nos registros de dialetos, ela permanece materialmente configurada. Assim, continuam ocupando um espaço determinado em situações que exijam certo grau de formalidade, garantindo o pensamento dicotômico entre norma *explícita* e *implícita*; esta adotada pelos lingüistas.

Ao comentar sobre disciplinamento e normatização, Ewald (1993) também esclarece que a *normalização* inicia pelo *vocabulário*, pois é preciso, em primeiro lugar, entender “de modo preciso acerca dos termos” (p. 102). Há, ainda, segundo o autor, a normalização lingüística que envolve a *sintaxe*. Assim, “a *língua da normalização* tem a sua própria gramática, ou seja, a sua própria lógica” (p. 103). A *normalização*, além de ser “fabricação de uma linguagem, é, ao mesmo tempo, “princípio de objetivação e produtora de objetividade” (p. 103).

Cabe dizer que o disciplinamento, segundo Foucault (2000), leva à subjetivação na medida em que objetiva, ou seja, na medida em que torna cada um objeto para mesmo. Desse modo, como a *força da tradição* se mantém, mesmo aqueles que tentam buscar uma visão menos dogmática e menos prescritiva, sentem-se presos, amarrados e *controlados*. Há, então, uma extrema valorização da *norma* da língua que acarreta aos sujeitos um dado aprisionamento e submissão lingüísticos, reinando o *panoptismo* gramatical. Essa norma gramatical produz uma “vontade de verdade” que, tal como os outros sistemas de exclusão,

apóia-se sobre um suporte institucional que é, ao mesmo tempo, reforçado e reproduzido por todo um compacto conjunto de práticas.

## 4 A DOBRA DA LINGUAGEM

### 4.1 DA GRAMÁTICA À LINGÜÍSTICA HISTÓRICA

No final do século XIX e início do século XX, surge um novo pensamento nas páginas da história da linguagem, momento esse em que a linguagem passa a ser entendida sob novos enfoques, à luz de princípios que buscam descrever a sua natureza. A *Lingüística Estrutural*, cuja tradição remonta aos gramáticos gregos, constitui-se como *verdade científica* no século XIX, com W. von Humboldt (1767-1835) e com Franz Bopp (1791-1867)<sup>81</sup>, denominada de Lingüística Comparada ou Lingüística Histórica e, no início do século XX, com Ferdinand Saussure (1857-1913), como *Lingüística Moderna* ou ciência da linguagem verbal, a partir da publicação de seu *Curso de Lingüística Geral*, em 1916<sup>82</sup>.

Como os estudos lingüísticos do século XIX passam a rejeitar a idéia de signo como representação do pensamento, surge, então, a idéia de língua como sistema governado por suas próprias leis. Assim, o pensamento a respeito da língua, no século XIX, representa uma inflexão em relação à perspectiva lógica da *Gramática de Port-Royal*, hegemônica nos séculos XVII e XVIII, pois a língua passa a ter uma sistematização própria que favorece a formalização. Refiro-me, **aqui, à dobra da linguagem no sentido apontado por Deleuze (1998) ao explicar que as dobras agem “por debaixo dos códigos e das regras” (p.141) tanto do saber quanto do poder. No século XIX, surge**

---

<sup>81</sup> Franz Bopp (1791-1867) aprofundou seus estudos no *sânscrito* e elaborou fundamentos que sistematizaram os estudos comparativistas entre as línguas. Em *Sobre o sistema de conjugação do sânscrito* (1816), mostrou que a fonte comum das flexões verbais do latim, do grego, do persa e do germânico era o sânscrito.

<sup>82</sup> Publicação póstuma do livro *Cours de linguistique générale*, organizado a partir de anotações feitas pelos alunos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye.

**um modo diferente de pensar a língua que “varia com a história” (p.153). Há, nesse momento, todo um relacionamento de forças, *poder*, atrelado a um *saber*, e um outro problema se coloca, pois, a partir daí, as mudanças nas línguas já não dependem do pensamento dos homens, mas seguem uma necessidade da própria língua que, agora, tem uma regularidade. No final do século XVIII<sup>83</sup>, houve, no mundo dos signos, certa reorganização do pensamento<sup>84</sup>, totalmente diferente da *era da representação* que, segundo Foucault (2000), envolve numerosas razões<sup>85</sup>, entre essas, o desaparecimento da *Gramática Geral*. Quanto a isto, Foucault (2000c) argumenta:**

Para que a *Grammaire générale* desapareça no início do século XIX, e deixe lugar para uma filologia histórica, foi preciso outra coisa bem diferente da simples observação de descobertas empíricas, como a semelhança do sânscrito com o grego e o latim; mais precisamente, o preço epistemológico de seu registro e de sua conceitualização era muito mais elevado do que aquele de uma melhor atenção dos fatos, de uma informação mais ampla ou de um interesse novo pela história. Para que essas noções novas possam dar lugar a análises de um tipo inédito (e decorreu quase meio século entre a constatação de uma analogia sânscrito-latim e a formação do domínio comparativo indo-europeu), foi preciso que fossem questionados toda a teoria do signo, a da representação, e finalmente, o estatuto dado ao objeto representado no pensamento (p. 140).

Trata-se, então, no início do século XIX, da “descoberta das línguas indo-européias, a descoberta da filologia e o aparecimento da literatura” (FOUCAULT, 2000c, p. 51), em sua modalidade própria de linguagem literária. Trata-se de um voltar-se para si da linguagem, numa proposta que faz circular o *gosto*, o *prazer*, o *natural*, rompendo com todas as “formas ajustadas a uma ordem de representações”, pois a literatura “reconduz a linguagem da gramática ao desnudado poder de falar, e lá encontra o ser selvagem e imperioso das palavras” (FOUCAULT, 2000a, p. 414-415).

---

<sup>83</sup> Foucault (2000a) esclarece que, no final do século XVIII, “nem o trabalho, nem o sistema gramatical, nem a organização viva podiam ser definidos ou assegurados pelo simples jogo da representação se decompndo, se analisando, se recompondo, se analisando, [...] numa pura reduplicação; o espaço da análise não podia, pois, deixar de perder sua autonomia. O *quadro*, doravante, deixando de ser o lugar de todas as ordens possíveis, a matriz de todas as relações, a forma de distribuição de todos os seres em sua individualidade singular, já não constitui para o *saber* senão uma  *fina película de superfície*” (p. 344).

<sup>84</sup> “Disseram-me, por exemplo, que eu havia admitido ou inventado um corte absoluto entre o fim do século XVIII e o início do XIX. De fato, quando se observam os discursos científicos do final do século XVIII, constata-se uma mudança muito rápida, e, na verdade, bastante enigmática ao olhar mais atento. Eu quis descrever justamente essa mudança, ou seja, estabelecer o conjunto de transformações necessárias e suficientes para passar da forma inicial do discurso científico, o do século XVIII, à sua forma final do século XIX” (FOUCAULT, 2000c, p. 66).

<sup>85</sup> Ver *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2000a, p.411-415).

O *Método Comparativista* ou a *Gramática Comparada*<sup>86</sup> ou, ainda, a *Lingüística Histórica* estabeleceu-se no final do século XVIII e início do século XIX, com a descoberta do *sânscrito*, antiga língua dos livros sagrados da cultura indiana estudada pelo gramático hindu Panini<sup>87</sup>. O saber gramatical dos hindus era de cunho religioso e visava, portanto, a manter uma relação íntima e direta com Deus.

Assim como os gramáticos de Alexandria, também os gramáticos hindus organizaram glossários e comentários sobre os textos sagrados: os mais antigos são os hinos védicos compostos alguns séculos antes. Franz Bopp (1816), ao propor a existência do parentesco das *línguas indo-européias*, analisa e compara as palavras de duas ou mais línguas. A partir disso, surgem *as leis fonéticas*<sup>88</sup> estabelecidas por Grimm (1785-1863)<sup>89</sup>. Tudo isso possibilita o estabelecimento de um conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas em seus sistemas fonéticos, estruturas gramaticais e lexicais. O intento era conhecer os  *fatos lingüísticos* de forma mais especializada e mais precisa. Assim, surgem os *estudos filológicos*, que possibilitaram um outro modo diferente de pensar a linguagem.

Se considerarmos *a crise da metafísica* ligada à emergência das perspectivas positivistas e do capitalismo monopolista, é possível compreender a conjuntura histórica na qual surgem os estudos *comparativistas*. Nesse momento, a racionalização da organização econômica e política da sociedade estava sendo alvo de atenção, com as análises sobre renda fundiária e o custo da produção. Os estudos comparativistas mostram-se, então,

---

<sup>86</sup> Dubois (1975) explica que o termo *comparado*, ou *comparativo* poderia ter sido empregado a uma disciplina que se ocupe das afinidades lingüísticas. Houve, por algum tempo, certa confusão entre as denominações (*gramática comparada e gramática histórica*) porque surgiram “na época romântica, muito imbuída de história nacional e cultura popular; donde a tendência a admitir-se que cada língua reflete os modos de pensamento do povo que a usa e que a unidade de língua corresponde à unidade de raça. A família indo-européia, representada pela maior parte das línguas da Europa (família de línguas), forneceu à gramática comparada a melhor matéria de pesquisa” (p. 119).

<sup>87</sup> Panini (século IV a. C.), conhecido como o maior gramático hindu, cita inúmeros antecessores e devemos admitir que ele trabalhava com uma tradição começada alguns séculos antes dele. “Quanto à diversidade e à extensão da obra gramatical hindu, aproximadamente doze diferentes escolas de teoria gramatical foram reconhecidas nessa tradição – a maioria, se não todas, até certo ponto dependentes de Panini – e chegaram até nós cerca de mil obras gramaticais diferentes” (LYONS, 1979, p. 21).

<sup>88</sup> *As leis fonéticas* tratam do princípio da regularidade de uma mudança fonética determinada. São, portanto, “imutáveis; o mesmo fonema, num contexto fonético dado, sofre na mesma língua e durante um certo período a mesma mudança em todas as palavras da língua em questão” (DUBOIS, 1975, p. 359).

<sup>89</sup> J. Grimm (1785-1863), *Deutsche Grammatik* (1818), gramática histórica e comparada dos dialetos germânicos. A segunda edição (1822) contém (sob a influência de Rask) a formulação daquilo que a posteridade reterá com o nome de *lei de Grimm*, ou mutação fonética (AUROUX, 2001, p. 425).



importantes nessa conjuntura, ao possibilitarem “o desenvolvimento de uma ciência” e um “certo número de mutações econômicas e políticas” (FOUCAULT, 2000a, p. 388).

No século XVII, quando a linguagem é pensada como uma imagem do pensamento, os gramáticos buscavam entender a *natureza da linguagem* e, dessa forma, a *natureza do pensamento*. Passam, então, a focalizar a existência de signos e as idéias abstratas ligadas aos gestos, às sensações. Ora, essa tentativa de explicar a língua como mecanismo da mente, desencadeou a busca por elementos básicos, ou seja, *as raízes primitivas* de uma palavra. Segundo Culler (1979), as raízes primitivas são “elementos essenciais que, com seu significado, estão no núcleo de todos os signos que se desenvolveram a partir deles” (p. 48). Disso decorre a idéia de que as palavras têm “uma base racional e são motivadas por semelhança com um signo primitivo” (p. 49). Essa idéia possibilitou, de certa forma, o estudo comparativo entre as línguas, pois a palavra deveria ser comparada a outras formas lingüísticas para o estabelecimento das relações entre línguas, ou seja, o *parentesco lingüístico*.

Foucault (2000a) afirma que, embora os *estudos filológicos* de Schlegel (1808), Bopp (1816) e Grimm (1818) tenham, no início do século XIX, passado “despercebidos” (p.388), eles têm grande importância, pois mostraram, pela primeira vez, que “há linguagem quando esses ruídos são articulados e divididos numa série de *sons* distintos” (p. 396). Há, no século XIX, segundo Foucault (2000a, p. 405-406), quatro segmentos teóricos que formam a *positividade filológica*. Resumidamente, o primeiro desses segmentos refere-se à *forma como uma língua se caracteriza internamente* e como se distingue das outras; o segundo refere-se às *variações internas*, sendo a língua entendida como um conjunto de elementos fonéticos; o terceiro refere-se ao estabelecimento de uma teoria do *radical*, descrevendo que, em determinadas línguas, as *raízes* são *bissilábicas*, em outras são regularmente *monossilábicas*, contendo geralmente uma consoante e uma vogal; o quarto refere-se ao *sistema de parentesco* entre as línguas. Foucault (2000a) mostra ainda que, para Schlegel, “entre o sânscrito, o latim, o grego, as línguas germânicas, havia uma relação de ‘fraternidade’, sendo o sânscrito não a língua mãe, mas a mais próxima de uma língua que teria estado na origem de toda essa família” (p. 404).

As reflexões sobre *uso e norma* já acontecem há muito tempo. No entanto, se considerarmos os diversos estudos relacionados ao assunto, assim como as divergências

existentes, percebe-se que essas discussões permanecem vivas e acirradas nas instituições acadêmicas e nos cursos de formação de professores, assim como no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A partir do século XIX, os saberes positivos, ou seja, os saberes estruturados e com valor de verdade, tiveram seus espaços resguardados. Assim, o nome genérico *ciência* passou a representar o que era entendido como a complementaridade do *saber positivo* e do *saber não positivo*. Sobre o surgimento do *estudo comparativista* no pensamento da época, Foucault (2000a) escreveu: “*Esse deslocamento da palavra, essa espécie de salto para trás, para fora das funções representativas, foi certamente, no final do século XVIII, um dos acontecimentos importantes da cultura ocidental*” (p. 387) (grifos meus).

Segundo Foucault (2000a), o privilégio que permitia “à Gramática Geral ser ao mesmo tempo *Lógica* e com ela entrecruzar-se” (p. 410), agora está *reduzido*. No século XIX, há duas preocupações principais: enquanto uma objetiva *polir a linguagem científica*, a outra, totalmente distinta da primeira, busca “uma lógica independente das gramáticas, dos vocabulários, das formas sintéticas, das palavras” (p. 411). A partir disso, são estabelecidas três possibilidades de saber: a *Lógica* (fenomenologia), a Literatura e a Lingüística, na medida em que *a linguagem não está mais presa ao conhecimento das coisas, mas ligada à liberdade dos homens*. Nas palavras de Foucault (2000a):

A partir do século XIX, a *linguagem se dobra sobre si mesma*, adquire uma espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto de conhecimento entre tantos outros; ao lado dos seres vivos, ao lado das riquezas e do valor, ao lado da história dos acontecimentos e dos homens (p. 410) (grifo meu).

Resumidamente, **a linguagem, ao dobrar-se sobre si mesma, no século XIX, inventa um campo próprio de saber, uma forma de conhecer-se por si mesma (metalinguagem) e não mais pelo que representa.**

Até o século XIX, o destino das ciências humanas estava vinculado ao da filosofia. A partir desse momento, o homem passa a ser pensado no encadeamento dos seres vivos. Os discursos da modernidade são diferentes daqueles discursos acerca de Deus, do cosmo e da ciência do homem. O homem *antropologizante* morreu e, em seu lugar, apareceram os dizeres, os saberes e os poderes. Desse modo, as ciências empíricas, entre elas a Lingüística Histórica, diacrônica, surgem no século XIX, como possibilidade

de conhecimento sobre o homem que vive (*Biologia*), que produz (*Economia*) e que fala (*Filologia*). Com o deslocamento da representação, acontecimento da ordem do saber, há efetiva modificação nessa ordem operada pelas positivities da vida, da linguagem e do trabalho. Com isso, grosso modo, dá-se a emergência do homem como sujeito e objeto de conhecimento, pensado como aquele que fala uma língua encarnada em sua cultura, e, portanto, a emergência das ciências humanas.

A lingüística, como ciência empírica capaz de estabelecer a verdade científica, vai, então, possibilitar a análise não somente da linguagem, mas dos discursos, isto é, vai permitir estudar o que se pode fazer com a linguagem.

#### 4.2 DA LINGÜÍSTICA COMO VERDADE CIENTÍFICA

Na perspectiva estruturalista, estabelecida por Ferdinand Saussure (1857-1913), a língua é vista como *um sistema de signos, como uma “estrutura”*<sup>90</sup> (do latim, *structura*) que designa um conjunto de elementos que formam um sistema, um todo ordenado de acordo com certos princípios fundamentais. Ao estabelecer a *Lingüística como ciência*, Saussure (1916) acrescentou à capacidade generalizadora do *Método Comparativista* do século XIX, uma *verdade científica*, com uma determinada ordem própria, ou seja, um conjunto de fenômenos a serem descritos, de forma objetiva e precisa. Inspirado no positivismo de Auguste Comte (1798-1857), Saussure desloca o estudo da história da linguagem em geral para o estudo de uma linguagem natural, particular, pois cada língua produz um conjunto diferente de significados.

No que se refere à importância de Saussure no começo de século XX, seu grande movimento para a constituição da lingüística como ciência foi o de somar ao pensamento generalizador da lingüística comparativista do início do século XIX – a busca de um modo de pensar possível para a reconstituição do indo-europeu – uma nova abordagem científica, inspirada em uma outra ordem que, na época, já era atribuída aos fatos sociais. Esse pensamento, ligado ao positivismo comtiano, talvez pela intermediação de Durkheim

---

<sup>90</sup> Saussure (1916) não empregou, em suas aulas, o termo *estrutura* e sim *sistema*, que lhe permitiu definir o conceito de língua como um sistema de relações, ou seja, um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos (sons, palavras e outros) não têm nenhum valor independentemente das relações de equivalência e de oposição que os unem.

(1858-1917), possibilitou o estabelecimento da *lingüística como ciência*, embora alguns conceitos já tivessem sido discutidos antes de Saussure. Ora, ver os fatos da língua como um conjunto de fenômenos a serem descritos é, segundo o *positivismo*<sup>91</sup>, estudá-lo de uma forma objetiva e neutra. E isto significa fazer uma *Lingüística Científica*.

A *totalidade sistêmica*, como produto da ordem atribuída aos fatos de língua, possibilitou a idéia de um objeto autônomo e homogêneo, idéia que foi determinante não só para a constituição da lingüística como ciência no século XX, mas também para a sua independência e manutenção como disciplina científica a ser seguida pelos lingüistas até hoje. Desse modo, merecem destaque alguns *princípios* anotados por Saussure: a dicotomia entre língua (*langue*) e fala (*parole*). A *língua*, que se opõe à *fala*, é um sistema de signos, já a *fala* é um ato individual de vontade e inteligência. Ou seja, enquanto a *fala* é individual, no sentido da realidade *psicofisiológica* do ato lingüístico articular, a *língua* é a parte social da linguagem, externa ao indivíduo, que não pode nem criá-la nem modificá-la; a ênfase no estudo *sincrônico* da língua, estudo do sistema lingüístico num estado particular (idéia de língua como um sistema estático), em oposição ao estudo *diacrônico*, grosso modo, estudo da língua e sua evolução no tempo; a ênfase na construção da língua pela coletividade, o que estabeleceria uma ordem própria à língua (o caráter social da língua) e à ordem social positiva, como um registro fixado na memória do falante; a idéia de um sistema de signos fixado nas relações internas que essas unidades básicas da língua manteriam no interior desse sistema; a consideração da língua como uma instituição social (a língua como meio para a comunicação de um grupo de pessoas); a idéia de uma lingüística que se destinaria ao estudo desse sistema autônomo e homogêneo, tomado como produto do trabalho coletivo do homem.

Cumprе lembrar que embora todos os lingüistas partam dos principais conceitos organizados por Saussure (1916), atualmente esses princípios passam por revisões. Segundo Lechte (2002), alguns estudiosos da linguagem problematizam o seguinte: primeiro, a idéia de estruturalismo estático, que não conseguiu estabelecer relações entre a *sincronia* e a *diacronia*, entre a imutabilidade e a mutabilidade nos sistemas semióticos; segundo, descon sideração das variações locais próprias dos indivíduos e dos grupos

---

<sup>91</sup> O positivismo, o cientificismo corresponde, para Gusdorf (1983), a esse novo estatuto do saber, no qual cada disciplina encerra-se no esplêndido isolamento de suas próprias metodologias, tornando a linguagem das ciências uma espécie de absoluto. Assim, a finalidade principal de um sistema é política, ou seja, organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas.

sociais; terceiro, desconsideração de fatores de ordem externa, atuantes nas relações internas dos signos; quarto, a idéia de língua como um fenômeno homogêneo; quinto, a exclusão de uma lingüística da fala com preocupação na ação do indivíduo e dos grupos no interior de uma sociedade; sexto, idéia de língua como um produto social, que o indivíduo registra passivamente.

A *Lingüística Estrutural* não é, portanto, simplesmente uma teoria para a descrição de línguas particulares, mas uma teoria que tem por objetivo os mecanismos lingüísticos gerais, quer dizer, o conjunto das regras e dos princípios de funcionamento que são comuns a todas as línguas. Foucault (2000c) diz que a Lingüística trabalha sobre a língua em geral, assim como os gramáticos dos séculos XVII e XVIII. Mas enquanto os gramáticos de Port-Royal consideram a língua como uma *representação do pensamento*, os lingüistas estruturalistas consideram-na como um sistema de signos, como uma estrutura para fins de comunicação<sup>92</sup>.

Estrutura é um sistema que funciona conforme leis, caracterizado por *noções de totalidade*, de *transformação* e de *auto-regulação*. Assim, um conjunto de dados lingüísticos está estruturado se, “a partir de uma característica definida, se puder constituir um sistema ordenado de regras que descrevem conjuntamente os elementos e suas relações, nas mudanças históricas, na sintaxe, entre outras” (DUBOIS, 1975, p. 247).

Ao tratar da “estrutura lingüística”, Benveniste (1991, p. 97) explica que, aproximadamente em 1930, alguns lingüistas, entre eles Trubetzkoy (1890-1938) e Jakobson (1896-1982), propõem *o princípio da estrutura* no sentido de reagir contra a idéia de uma língua essencialmente histórica, “contra uma lingüística que dissociava a língua em elementos isolados e se ocupava em seguir-lhes as transformações” (p. 98). Mais adiante, comenta que a *língua* entendida como *sistema*, conforme os ensinamentos de Saussure (1916), visa a analisar sua estrutura e, nesse sentido, cada sistema é formado de “unidades que se condicionam mutuamente, distingue-se dos outros sistemas pela

---

<sup>92</sup> Com invenção da Lingüística, no século XX, surgem os *círculos lingüísticos* entre eles o Círculo Lingüístico de Moscou (1915-1920), com R. Jakobson (1896-1982), em que a língua passa a ser entendida como um sistema de *código*, ou seja, “cada língua, código, abarca vários sistemas simultâneos e cada um deles é caracterizado por uma função diferente”. Em **Lingüística e comunicação** (1976), Jakobson explica que, para toda pessoa que fala “existe unidade de língua, mas esse código global representa um sistema de subcódigos relacionados entre si; toda língua encerra diversos tipos simultâneos, cada um dos quais é caracterizado por uma função diferente” (p. 122). Explica ainda que a língua nunca é monolítica, pois seu código envolve um conjunto de subcódigos.

organização interna dessas unidades, organização que lhe constitui a estrutura” (BENVENISTE, 1991, p. 102).

Assim, a língua passou a ser entendida como um sistema cuja estrutura se analisa a partir de um *corpus*, que conduz a uma *classificação*, a uma *taxinomia* dos elementos que compõem esse sistema. Hjelmslev (1975)<sup>93</sup>, no entanto, redimensiona a perspectiva saussuriana, ao considerar a estrutura de uma língua como uma *rede relacional*, cujas interseções constituem os termos da língua, Essa rede relacional, que define a estrutura, é, segundo Hjelmslev, uma hierarquia, uma *grandeza decomponível* em partes que, relacionadas entre si, mantêm relações com o todo que constituem. A estrutura é, então, uma entidade autônoma de *relações internas*. Isto quer dizer que, mesmo mantendo relações de dependência e de interdependência com o conjunto mais vasto do qual faz parte, ela é dotada de uma realização interna que lhe é própria. Trata-se, portanto, de uma *rede relacional imanente*, o que define a *estrutura*<sup>94</sup> (HJELMSLEV, 1975, p. 85).

Numa perspectiva pós-estruturalista, Deleuze e Guattari (2002), ao retomarem Lévi-Strauss (1950), propõem que, para a formação de uma estrutura, são necessárias “duas séries heterogêneas” (p. 53), isto é, uma como *significante* e a outra como *significada*. Se uma única série não for suficiente para formar uma *estrutura*, cada uma destas séries “será constituída por termos que não existem, a não ser pelas relações que mantêm uns com os outros” (p. 53).

Com o intuito de pensarem a teoria lingüística de outro modo, Deleuze e Guattari (2002) partem dos *principais conceitos* de Hjelmslev (Glossemática), pois vêem, nos *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (1975), elementos teóricos que favorecem o surgimento de uma *semiótica*, na medida em que seus estudos propõem a *grade*, ou seja, os planos, as funções, para que *linguagens*, com novas linhas e novos componentes, sejam reinventadas. Para Deleuze (1998), Hjelmslev já havia organizado uma “teoria espinosista

---

<sup>93</sup> Hjelmslev (1899-1965), lingüista dinamarquês, foi o fundador da escola estruturalista, conhecida como *Glossemática ou Escola de Copenhague*. Embora tenha se mostrado contrário a alguns conceitos estabelecidos por Saussure (1916), é na Lingüística Estrutural e na Semiologia saussuriana que fundamenta sua tese. Além de reelaborar a dicotomia estabelecida por Saussure *língua e fala*, também rediscute a noção de signo lingüístico.

<sup>94</sup> Hjelmslev (1975) designa a palavra *signo* como “a unidade constituída pela forma do conteúdo e pela forma da expressão e estabelecida pela solidariedade que denominamos de função semiótica [...]. A distinção entre a expressão e o conteúdo, e sua interação na função semiótica, são fundamentais na *estrutura* da linguagem. Todo *signo*, todo sistema de signo, toda língua enfim, abriga em si uma forma da expressão e uma forma do conteúdo” (p. 62-63). **São, portanto, relações de formas.**

da linguagem, em que os fluxos, de conteúdo e de expressão, prescindem de significante” (p. 33). Nesse sentido, a linguagem ou qualquer formalização da expressão existe apenas enquanto forma engajada em um agenciamento complexo que lhe dá consistência.

Ao problematizar a idéia de língua como sistema de signos<sup>95</sup> e, especialmente, o conceito de *signo lingüístico*, Deleuze (1998) argumenta que “a oposição exclusiva e coercitiva entre significante e significado está tomada pelo *imperialismo do significante*, tal como ele emerge com a máquina de escrita. O significante é de natureza ‘tirânica, terrorista e castradora’” (p. 33).

Mesmo que tenham concordado com a formulação precisa da idéia de signo apresentada, por Hjelmslev (1975), em dois planos (*conteúdo e expressão*), e que tenham levado em conta a necessária “solidariedade entre *forma de expressão* e uma *forma de conteúdo*” (p. 54), Deleuze e Guattari (2002) ampliam alguns conceitos estabelecidos por Hjelmslev, ao entenderem que “o signo não remete apenas ao signo em um mesmo círculo, mas de um círculo a um outro ou de uma espiral a uma outra” (p. 63), num movimento que não cessa.

Na forma de pensar dos *estruturalistas*, a noção de *estrutura* constitui o pressuposto *sine qua non* para análise de qualquer língua. Trata-se de realizar uma descrição científica da língua em determinado período de tempo (sincronia), em oposição ao caráter eminentemente histórico dos estudos lingüísticos do século XIX (diacronia). Deleuze e Guattari (2002) mostram que a descrição assume a força de uma “palavra de ordem” (p. 12). E que o estudo da linguagem, de um modo geral, não trata, apenas, de uma teoria que visa à descrição de línguas particulares, mas uma proposta teórica que objetiva tratar os mecanismos lingüísticos gerais, quer dizer, o conjunto das regras e dos princípios de funcionamento que são comuns a todas as línguas.

Já os discursos da lingüística histórica impuseram, desde o século XIX, uma hegemonia científica que, segundo Auroux (2001), se “enraízam na rede das universidades de língua alemã” (p. 423), cujos princípios constituem o primeiro sistema universitário moderno. Houve, então, um empreendimento sistemático que envolveu todas as *famílias*

---

<sup>95</sup> Em *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (2002) explicam: “A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. A linguagem é transmissão das palavras funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação. A linguagem é um mapa e não um decalque” (p. 12 e 14).

*de línguas*, além de ter propiciado a *especialização disciplinar ou departamental* no sistema universitário. Essa abordagem teórica, sob a influência do positivismo, tem sido entendida como a história mais corrente sobre a constituição da lingüística como ciência.

A Lingüística Estrutural, proposta por Saussure (1916) e por Hjelmslev (1975), por seu turno, representa um corte epistemológico, um momento de ruptura com os estudos gramaticais dos Séculos XVII e XVIII. Foucault (2000), ao comentar sobre o “limiar de cientificidade” alcançado pela Lingüística, durante o século XX, argumenta:

Desde o século XIX, as ciências da linguagem tinham atingido um grau de exatidão e de demonstrabilidade mais elevado do que todas as outras ciências sociais [...]. A lingüística acaba de dar às ciências sociais possibilidades epistemológicas diferentes das que ela lhes oferecia até então. É o funcionamento recíproco da lingüística e das ciências sociais que permite analisar a situação atual, bem mais do que o nível de cientificidade intrínseco da lingüística. [...] A lingüística estrutural não atua sobre coleções empíricas de átomos individualizáveis (raízes, flexões gramaticais, palavras), mas sobre conjuntos sistemáticos de relações entre os elementos. [...] (p. 162).

Assim, para entendermos como o discurso da Lingüística se estabeleceu como verdade científica, é preciso compreender as condições históricas que possibilitaram o surgimento desse pensamento da língua como um sistema, como uma estrutura..

Nesse momento de Revolução Industrial, que envolve todas as áreas (econômicas, administrativas, políticas e sociais), exigindo mudanças institucionais de toda a ordem, foi possível criar espaços para as Ciências em lugar do empirismo. Assim, no início do século XX, se estabelece o discurso da Lingüística com sua *positividade, epistemologização e cientificidade*<sup>96</sup>.

Ao tornar visível como a *Lingüística* se estabeleceu com *verdade científica*, ou ainda, como essas *práticas discursivas* da *lingüística estrutural* se estabeleceram, tinha em mente sua presença nas diretrizes para a reconstrução curricular dos cursos de graduação em Letras. Pensei, então, ser necessário descrever, grosso modo, esses acontecimentos. Portanto, tentei mostrar como os enunciados, que perpassam os estudos da linguagem, ocupam um lugar importante na cadeia discursiva que produz a realidade atual no que se

---

<sup>96</sup> Ao fixar alguns critérios que determinam os momentos de uma prática discursiva, Foucault explica que a *positividade* se estabelece a partir do momento em que uma *prática discursiva* se individualiza e se torna autônoma; a *epistemologização* se estabelece quando um conjunto de enunciados se delinea com o objetivo de fazer valer normas de verificação e de coerência; a *cientificidade* se dá quando uma epistemologia obedece a determinados critérios formais (FOUCAULT, 2000c, p. 97-103).



refere ao ensino da Língua Portuguesa. Não tenho dúvidas de que também as referências autorizadas pelos estudos lingüísticos, mais especificamente pela língua como estrutura, fazem parte de um discurso da modernidade que sempre pautou seu *regime de verdade* para além das *individualidades*, na *lei* como *ordem*. Ora, esses significados, quando hegemônicos, produzem realidades, produzem subjetividades, produzem formas de pensar. Produziram, portanto, um modo de pensar a linguagem – a Lingüística – dominante e hegemônico no século XX e cujos efeitos se fazem sentir ainda, atualmente, entre nós.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

### 5.1 A EMERGÊNCIA DA LINGÜÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

A formação de professores de Língua Portuguesa, no Brasil, surgiu no início do século XX, atrelada à tradição filológica e gramatical, uma vez que os Cursos de Letras somente foram criados na década de 1930<sup>97</sup>, constituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Fiorin (2006, p. 13), estes cursos surgiram “no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia” (p. 13), embora houvesse reivindicações anteriores que envolviam a existência de uma formação superior em línguas e literaturas. As primeiras experiências deram-se, em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

As pesquisas realizadas por Castilho (1965), Fiorin (2006), Geraldi (1999) e Lajolo (1988), entre outras, registram que o surgimento dos cursos de Letras, no Brasil, deve-se a interesses específicos, entre eles: preparar intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem técnica; preparar profissionais para o magistério do ensino secundário, normal e superior; formar burocratas para o Estado; formar especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes; realizar pesquisas

---

<sup>97</sup> Fiorin (2006) esclarece que várias razões explicam a criação tardia da universidade brasileira. “No período colonial, a metrópole mantinha, ao lado do monopólio comercial, etc., o monopólio da formação superior, que se realizava na Universidade de Coimbra. Na colônia, o ensino superior restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos, destinados à formação de padres. Em 1808, a família real portuguesa foge para o Brasil, quando as tropas francesas [...] invadem Portugal, aliado da Inglaterra. [...]. A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil e o surgimento do estado nacional criam a necessidade da fundação do ensino superior” (p. 15).

nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino. Mas esse surgimento certamente ocorreu no quadro mais amplo de um projeto político nacional, desencadeado pela Revolução de 30.

Ao reler esses pesquisadores, observei como os cursos de Letras foram se estabelecendo quanto à amplitude dos objetivos propostos e quanto à sua própria estrutura, pois existe, até hoje, uma divisão clara entre as disciplinas – aquelas que tratam de *estudos lingüísticos*, aquelas que tratam do *ensino gramatical* e aquelas que tratam dos *estudos literários*. Quanto à separação ou *departamentalização* entre as disciplinas de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura, os acadêmicos têm demonstrado sua insatisfação em momentos de discussão do currículo do Curso de Letras, insatisfação que vem de longa data, vinculada aos discursos da *Teoria Clássica da Administração*<sup>98</sup> vigente no século XX. A *departamentalização* nos cursos de Graduação reforça a manutenção dos *cânones textuais* desses *saberes*, atrelados a verdades estabelecidas pelo pensamento positivista. No entanto, e segundo uma outra perspectiva, é possível ver, como Foucault (2000c), que:

As relações entre a lingüística e as obras literárias, entre a música e a matemática, entre o discurso dos historiadores e o dos economistas não são mais simplesmente da ordem do empréstimo, da imitação ou da analogia involuntária, nem mesmo do isomorfismo estrutural; essas obras, esses procedimentos se formam uns em relação aos outros, existem uns para os outros. Há uma literatura da lingüística, e não uma influência dos gramáticos na gramática e no vocabulário dos romancistas (p. 71).

Cabe ressaltar, ainda, o *acordo ortográfico*<sup>99</sup> que se fixou em 1943, estabelecendo a atual ortografia do Português do Brasil e apresentando relativas diferenças à ortografia de Portugal. Já em 1958, deu-se o estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que, pela ação do Ministério da Educação e Cultura, propõe, com objetivos claros, uma *unidade terminológica* para as gramáticas escolares, no Brasil. Segundo Guimarães e Orlandi (1996), a *gramatização* (conceito desenvolvido por Auroux<sup>100</sup>) é, por assim dizer, uma forma de constituição do português como língua nacional. Essa ação do Estado, homogeneizadora, se estabelece através do ensino nas escolas. Os pesquisadores

---

<sup>98</sup> Chiavenato (1976, p. 117), ao se referir às teorias de Fayol (1841-1925) e de Taylor (1856-1915), delineou os *princípios de departamentalização* propostos na abordagem clássica da Administração. Esclarece que há vários tipos de departamentalização, entre eles, a *organização por processo* que tende a reunir, num único departamento, todos os que trabalham utilizando-se de um conhecimento, de uma técnica ou habilidade especial.

<sup>99</sup> Sobre o estabelecimento da ortografia no Brasil, ver: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Língua e cidadania** – O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

<sup>100</sup> AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: UNICAMP, 2001.

esclarecem que “não era só que a lei<sup>101</sup> estabelece o português como língua nacional, e num certo momento estabelece uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as demais línguas faladas no Brasil” (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p. 137). Ora, com o ensino obrigatório da língua portuguesa nas escolas, o processo de apagamento de outras línguas (indígenas e dos imigrantes) acabou ocorrendo, inclusive drasticamente como no caso da língua alemã no sul do Brasil, durante a 2ª Grande Guerra.

Até a década de sessenta, discutia-se, no país, a implementação da pesquisa assim como o estabelecimento das especificidades das áreas de ensino, que se apresentavam, nos cursos de Letras, de forma bastante abrangente. Mesmo assim, os cursos de formação de professores continuavam se expandindo. Com o *movimento pós-guerra* e com a crise enfrentada pelo *sistema capitalista*, tornou-se necessário desenvolver um saber que, pautado por pesquisas, preparasse e treinasse profissionais com competência para a resolução de problemas referentes tanto ao aspecto produtivo quanto ao social. A partir de então, as Nações foram compelidas, cada vez mais, a se tornarem competitivas. Para isso, passam a valorizar a *ciência* e a *tecnologia* como um *mecanismo* necessário para fomentar o desenvolvimento econômico. Segundo Popkewitz (1995), o movimento do pós-guerra suscitou certa expectativa nos meios acadêmicos que acreditavam na possibilidade de se tornarem, eles próprios, cientistas, especialistas capazes de entender e acompanhar o treinamento técnico nas ciências sociais

Os cursos de Letras, no Brasil, tiveram sua expansão em um momento marcado pela ditadura militar de 1964. A Lingüística surge, em 1965, na formação do professor de Língua Portuguesa, como uma ciência a ser pesquisada e a ser implantada nos cursos de licenciatura. Assim, a Lingüística passa a ser ministrada como disciplina obrigatória, fazendo parte das disciplinas básicas do currículo dos cursos de Letras. Isso obriga a certas mudanças, provocando grande conflito entre duas abordagens principais, ou seja, a *gramatical*, presa a posturas racionalistas e normativas da língua, e a *lingüística* que propõe o estudo da língua não como *prescrição*, mas como *descrição* dos *fatos lingüísticos*.

---

<sup>101</sup> Segundo Guimarães e Orlandi (1996), “não se pode deixar de considerar a questão do estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Esta ação do Estado Brasileiro, na medida em que ela se faz como nomenclatura brasileira, é parte do movimento do recorte da especificidade, portanto da independência do Brasil. Mas aparece mais especificamente como uma ação do Estado para unificar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil” (p. 137).

A Lingüística se impõe, finalmente, como disciplina, no Brasil, na década de 70, fundando, assim, sua eficácia no poder disciplinar. Ora, **enquanto a Gramática – um declarado controle lingüístico – regula, normatiza e corrige o que estiver fora da regra, a Lingüística possibilita a disciplina do exame, do autoconhecimento e da autonomia.**

As discussões acerca da Gramática e da Lingüística permanecem. Essa idéia dicotômica apresenta-se evidente no Parecer 492/2001 (CNE/CES) que, ao estabelecer as habilidades, competências e conteúdos específicos, apóia suas regulamentações em diferentes abordagens teóricas da Lingüística, ao tratar da necessidade de compreensão de fatos lingüísticos, assim como da descrição das características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Ao tratar da lingüística como disciplina nos cursos de Letras, destaco os trabalhos de Emile Genouvrier e de Jean Peytard (1973), estudados e analisados nos cursos de Pós-Graduação e de Graduação em Letras. Em nota prévia à edição portuguesa, o tradutor de **Lingüística e Ensino do Português**<sup>102</sup>, Rodolfo Ilari, explica que, até então, não havia motivo para questionar os modos de análise da língua que, “além de contar com uma tradição humanística secular, parecia construir a única forma de aceder ao bom falar, à expressão correta e castiça” (p. 7). Sobre as inovações que a Lingüística traria ao ensino da língua, Ilari (1973) escreve:

Não é raro que, para legitimar essas e outras inovações, se invoque o nome da lingüística e, quer por razões de eficiência, ou por razões de objetividade no conhecimento do educando ou na seleção dos conteúdos, quer simplesmente porque o ensino sente hoje a falta de uma filosofia, alimentam-se expectativas naturais de que a lingüística possa motivar brevemente uma renovação do ensino da língua pátria [...]. Para o mestre de língua pátria, a existência de uma ciência da linguagem chega às vezes a constituir um fator de desconforto. [...] a aplicação da lingüística ao ensino do português é apenas incipiente (p. 8).

Contudo, a partir do estabelecimento da Lingüística como ciência da linguagem, ficam fortalecidas as dicotomias entre os estudos prescritivos, gramaticais, e os estudos descritivos dos *fatos lingüísticos*. Assim, a gramática não se confunde com a lingüística, tendo em vista os objetivos de cada uma. Nesse sentido, Luft (1985), ao comentar sobre o surgimento das teorias ditas modernas, enfatiza que muitos especialistas defendiam que a

---

<sup>102</sup> GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e Ensino do Português**. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1973.

Linguística (com o estabelecimento dos conceitos de linguagem, língua e fala, além das variantes linguísticas) poderia ter vindo à escola para reorientar o ensino da Língua Materna. Ao invés disso, pratica-se um ensino *tradicional modernoso*, e explica que é *tradicional* por continuar gramaticando “em vez de operar produtivamente com a gramática interior do aluno; e modernoso, por não se tratar de uma autêntica reformulação linguística, moderna, e sim meras adaptações” (p. 52).

A inserção da Linguística no currículo do Curso de Letras fez com que a língua pensada como *código*<sup>103</sup> e como *meio de comunicação* fosse intensamente discutida nesses cursos, chegando a estar presente nos discursos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na década de 70, uma vez que fez parte da reforma educacional daquele momento. A Lei 5. 692 / 71, ao fixar as formas de organização e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus e sua articulação com o ensino superior, alude à necessidade de um maior conhecimento das teorias modernas de língua e linguagem. No capítulo I, artigo 4, no 2º parágrafo, fica determinado que, no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial atenção ao estudo da língua nacional como *instrumento de comunicação*, no que se refere ao ato de comunicação verbal.

Se atentarmos para as orientações da Secretaria Estadual/RS oferecidas aos professores de Língua Portuguesa e para os primeiros capítulos dos *livros didáticos* da década de setenta, é possível perceber nitidamente o enfoque dado à *língua como sistema de comunicação*. Além disso, é possível verificar que os estudos de Jakobson, entre eles, *Linguística e Comunicação* (1976), amplamente divulgado e estudado nos cursos de então, perpassam os programas de ensino nessa década. No entanto, ao rastrear algumas pesquisas sobre o ensino da língua realizadas no final da década de 90, é possível evidenciar que a concepção de língua como código tem perdido terreno. Geraldi (1996) afirma que, quando um professor define a língua como um código de comunicação (em seminários, cursos, textos ou planos curriculares) a idéia “incomoda” (p. 53).

Já ao longo da década de 1980, no Brasil, as discussões sobre as idéias dicotômicas – *prescrição e descrição* – em seminários e congressos, alimentadas pelas pesquisas desenvolvidas em cursos de Pós-Graduação, continuam intensas, embora

---

<sup>103</sup> Ver Roman Jakobson (1976), que desenvolveu grande parte de seus estudos no Círculo Linguístico de Moscou (1915 – 1920).

entremeadas por outros modos de pensar a língua. De um modo geral, entre os lingüistas, a prescrição é um tabu. Por isso mesmo, nesse período, a tradição gramatical foi intensamente combatida e desvalorizada pelos lingüistas que pretendiam validar seus modos de pensar. Como essa nova abordagem se opõe frontalmente à tradição gramatical, o professor universitário passa a teorizar sobre novos modos de pensar a Língua Portuguesa e seu ensino. Em Morfologia, ramo da Lingüística, por exemplo, é preciso distinguir *morfema*, *monema*, *arquifonema*, *morfema zero*, etc. Isso mostra que o conhecimento das diferentes noções lingüísticas passa a ser necessário para que o docente entenda a natureza da linguagem e o funcionamento das línguas. E isto porque a *Lingüística* se constituiu como disciplina pautada por várias vertentes estruturalistas (Saussure, Hjelmslev e Jakobson).

No final da década de 80, surgem, no Brasil, estudos voltados para a gramática gerativo-transformacional, elaborada pelo lingüista Noam Chomsky (1928)<sup>104</sup>, que propõe uma nova forma de pensar a língua, ao colocar em evidência as regras e as *estruturas profundas* que proporcionam uma categorização sintática precisa das orações. Segundo Auroux (2001a, p. 457), estudos relativos à Matemática e a invenção do computador digital<sup>105</sup> possibilitaram a idéia de uma ciência unificada que permitiria descobrir as capacidades computacionais da mente humana e sua realização estrutural e funcional no cérebro. Esse fato suscitou o interesse de psicólogos, lingüistas e estudiosos da computação pela discussão da ciência cognitiva. Enquanto o computador, tomado como metáfora dos processos mentais<sup>106</sup>, funciona como um mecanismo para receber, armazenar e enviar dados, conforme operações contidas num programa, o cérebro é entendido como um mecanismo físico capaz de receber, enviar, armazenar e processar dados, estabelecendo a

---

<sup>104</sup> A perspectiva *gerativa ou transformacional* se estabelece com os estudos de Noam Chomsky (1928) que, inicialmente, foi um adepto de Bloomfield, como se pode constatar em sua obra **Estruturas Sintáticas** (1957). Juntamente com Zellig Harris, cujas posturas políticas durante os anos cinquenta atraíram Chomsky, aos poucos propõe um novo modo de entender os estudos lingüísticos vigentes até então. Mais tarde, continuando seu intento, afasta-se de Harris, também discípulo de Bloomfield, e, opondo-se ao princípio mecanicista, Chomsky empreende sua teoria enfatizando o papel da criatividade na aquisição e no uso da linguagem humana. Valendo-se de informações de outras ciências, como a Biologia e a Psicologia, o lingüista pensa a linguagem humana como algo determinado pela mente – conforme o raciocínio cartesiano – defendendo, então, a existência de certas características universais lingüísticas. Chomsky busca descrevê-las com precisão matemática. Partindo da idéia de competência lingüística do falante, ou seja, *o sistema de regras internalizado naturalmente*. Este lingüista defende que a aprendizagem de uma língua se dá devido à *capacidade inata* do indivíduo que nasce com uma *predisposição para aprender uma língua*.

<sup>105</sup> Auroux (2000a, p. 315) explica que o matemático inglês Alan Turing (1936) acreditava na capacidade dos computadores de igualar um dia as performances intelectuais humanas.

<sup>106</sup> MIRANDA, N. S.; NAME, M.C. **Lingüística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2006.

mediação entre o indivíduo e o mundo. A *computação simbólica* trata, segundo Sternberg (2000), da execução de operações sobre objetos simbólicos a partir de instruções explicitadas, como um procedimento algorítmico. Desse modo, a *Psicolinguística*, ao se estabelecer a partir desse pensamento, estaria adequada aos interesses do momento, comprometida em propor *modelos* (instruções ou regras no procedimento algorítmico) formulados em termos de operações sobre unidades lingüísticas. Chomsky (1980), por sua vez, pensa sua gramática como ramo da *Psicolinguística Cognitiva*, estabelecendo, a partir daí, o conhecimento intuitivo da língua como possibilidade de um falante produzir e compreender novos enunciados.

Os cursos de formação de professores de língua, ao longo da década de 80, acrescentaram, em seus currículos, disciplinas específicas para tratar das regras *gerativo-transformacionais* que, de forma obsessiva, invadiram os cursos de Graduação em Letras. Embora a abordagem gerativo-transformacional tenha sido significativa para o ensino de línguas, essa gramática (tendência cognitivista formalista e logicista)<sup>107</sup> parece, segundo Neves (2003) e Azeredo (2000), inadequada para ser aplicada no Ensino Médio devido ao seu formalismo altamente complexo e abstrato. No final da década de 80, muitos autores de artigos científicos exibiam *representações arbóreas* de: oração – sintagma nominal + sintagma verbal; sintagma verbal – verbo + sintagma nominal; sintagma nominal – artigo + nome, isto é, *árvores* da gramática gerativo-transformacional.

Ao comentar a forma como a *nova abordagem gerativista* estava sendo tomada nos Cursos de Letras e, conseqüentemente, no Ensino Fundamental e Médio, Luft (1985) afirma enfaticamente:

[...] naturalmente o cavalo-de-batalha da análise sintática, é realimentado, supernutrido por uma caixa rigorosa e sofisticada; [...] colchetes ou parênteses, diagramas – árvore do modelo gerativo-transformacional chomskiano; explicação de frases, apelando para noções de estrutura profunda e superficial; transformações que presidem a passagem de uma para outra; regras gerativas e regras transformacionais [...] . Em resumo, troca-se uma teoria deficiente por outra complicada; tanto mais complicada quanto mais se empenha

---

<sup>107</sup> Segundo Pêcheux (1988), “há três tendências principais que se opõem, se combinam e se subordinam umas às outras sob formas variáveis: 1. a tendência *formalista-logicista*, hoje essencialmente organizada na escola Chomskyana, enquanto desenvolvimento crítico de estruturalismo lingüístico através das teorias “gerativas”. Essa tendência pôde encontrar um aval filosófico nos trabalhos da escola de Port-Royal. 2. A tendência histórica, formada desde o século XIX enquanto lingüística histórica [...], desembocando hoje em teorias da variação e da mudança lingüísticas (geo-, etno-, sociolingüísticas). 3. A última tendência que se poderia chamar “lingüística da fala” (ou da enunciação, da “performance”, da “mensagem”, do texto, do “discurso”, etc.” (p. 21) (grifos do autor).



em corrigir as deficiências da anterior [...]. Está certo: corrigem-se erros, cobrem-se algumas lacunas. Mas, com isso, o aluno progride no seu saber praticar a língua? [...] (p. 52).

Bechara (1991), por sua vez, afirma: “Infelizmente, muita gente não traça com a devida segurança os limites desses campos, e transforma, assim, a aula de língua portuguesa numa aula de lingüística, de objetivos bem diferentes” (p. 58). Adverte ainda que o mau emprego da Lingüística em sala de aula pode resultar em conseqüências desastrosas, isto é, no empobrecimento da língua escrita, na falta de entendimento no tocante à *norma lingüística*, em especial para a língua escrita, que tem como base a língua padrão.

Sintetizando, as diferentes perspectivas lingüísticas, aqui explicitadas, continuarão interessando pesquisadores. No que se refere à Lingüística e suas implicações no ensino, Neves (2003) argumenta:

[...] já procurei mostrar que o “professor de ensino médio tem necessidade de conhecimento de lingüística para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática”, mas que “esse conhecimento abrange a compreensão de que não se transferirão, meramente, aos alunos lições de lingüística aprendidas na universidade”. Aliás, nos últimos anos, está praticamente afastado aquele problema, notável nos anos 70, quando houve enorme entusiasmo com teorias novas e revolucionárias, como a gerativo-transformacional, que então repercutiam no Brasil. Hoje os professores de ensino fundamental e médio decidiram [...] esquecer que um dia aprendeu lingüística, embora guardem “ranços” da atividade (p. 266-267) (grifos da autora).

Nesse sentido, parece inconsistente, como explicação, dizer que os professores esqueceram que “aprenderam lingüística”, mas que conservam os “ranços” dessa disciplina. Os professores podem ter decidido ou simplesmente optado por aquilo que lhes convém, em determinados momentos.

Como se sabe, a formação do professor de Língua Portuguesa envolve questões, de certa forma, paradoxais. Muitos estudiosos em linguagem defendem a necessidade de uma boa formação lingüística do professor. Conforme Bechara (1991), Geraldi (1993) e Neves (2003), entre outros, um estudo aprofundado das diferentes perspectivas teóricas é indispensável para que o acadêmico possa compreender o fenômeno da linguagem, sua *natureza* e seu *funcionamento*.

Assim, com o objetivo de continuar pesquisando o *funcionamento da linguagem* como *prática social*, houve, na década 1990 e início de 2000, sensível investimento nos programas de pesquisas. Outras abordagens teóricas foram estabelecidas, especialmente a *Linguística Textual* e a *Sociolinguística*. Nessas duas décadas, há incessante tentativa em contrapor à prática do ensino de conteúdos gramaticais, uma prática baseada em textos: uma alternativa cujas preocupações envolveriam a leitura e a produção textuais. Contudo, registro que, a partir das orientações governamentais para reconstrução curricular que têm como base a Linguística Textual, muitos professores universitários impõem, assim como acontecera com outras perspectivas linguísticas, esses discursos como *a verdade*. A Linguística Textual, incorporada aos currículos dos cursos de formação de professores, se constituiu, assim, no discurso de verdade do ensino da língua, que perdura até os dias atuais. Talvez, então, seja oportuno problematizar a soberania do texto e seu significado, uma vez que um texto nos escapará sempre que nos detivermos nele, pois o texto lido vai, na constituição de seu significado, aos poucos se desfazendo.

Ao refletir sobre os discursos da normatividade da língua – a gramática –, foi necessário tratar também dos discursos da Linguística no ensino da Língua Portuguesa. Mas, ao pensar esses discursos, quis entendê-los não como a manifestação do sujeito da enunciação, visto que o sujeito *na* linguagem não é um *sujeito em si*, idealizado e essencial.

Ao tratar da Gramática, a prescrição da língua, e da Linguística, sua descrição, ambas como um saber e uma verdade que constituíram, cada qual, um modo de entender e, portanto, de produzir a língua e seu ensino, detive-me em alguns momentos históricos para melhor compreender como esses discursos da Gramática Normativa, da Linguística Estrutural, da Linguística Gerativista e da Linguística Textual foram assomando e assumindo seu lugar na cena dos estudos da língua.

Nas últimas décadas do século XX, os pesquisadores em Linguística Aplicada também se interessaram em priorizar a elaboração de um *discurso científico* que possa ser usado como um instrumento prático. Nesse sentido, cabe problematizar esse modo de “pensar o pensamento” como algo separado da prática, que a antecederia (como fundamento) ou a precederia (como reflexão), pois uma *teoria* “não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática” (FOUCAULT, 2003, p. 39). Ou seja, como diz Veyne (1998), muito simplesmente: “pensar é uma prática”. Trata-se, então,

de *práticas discursivas* que, pelo *princípio da autoria*, que organiza o que o sujeito diz, e pelo *princípio da disciplina*, que estabelece classificações do que o sujeito diz, conduz a determinadas condutas humanas.

Nesse sentido, a historicidade das práticas discursivas (teorias) não é suficiente para explicar cabalmente a hegemonia de uma dessas práticas numa determinada época. Daí voltar-me novamente para Foucault (2000), quando argumenta que:

[...] demonstrar que os discursos científicos de uma época decorrem de um modelo teórico comum não quer dizer que eles escapem à história e flutuem no ar como desencarnados e isolados, mas que não será possível fazer sua história, a análise do funcionamento, do papel desse saber, das condições que lhe são impostas, da maneira pela qual ele se enraíza na sociedade, sem levar em conta a força e a consistência desses isomorfismos (p. 68).

## 5.2 A PERMANÊNCIA DA GRAMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA

Tendo discutido, no primeiro capítulo desta tese, a emergência de uma arquitetura gramatical, procuro mostrar agora os modos como temos entendido a gramática normativa, nas três últimas décadas. Ao verificar como o discurso da gramática se apresenta na atualidade e pensar sobre o que se tem dito nos últimos vinte anos aos professores de Língua Portuguesa, não há como fugir ou desconsiderar os *enunciados*<sup>108</sup> sobre *gramática*, explicitados em diversos documentos: *compêndios gramaticais*, *legislação*, *textos científicos*, entre outros. Nesse sentido, ao privilegiar um ponto de vista e selecionar alguns documentos, não estou apenas diante de um texto, ou de um ato de fala: estou, isso sim, dando visibilidade a alguns lugares de dispersão do discurso, de sua descontinuidade, uma vez que o enunciado não diz do sujeito em si, mas da posição que ocupa todo aquele que o enuncia<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> Não se trata aqui do enunciado lingüístico; não se trata de uma proposição, ou de um ato de fala. Trata-se do enunciado na perspectiva de Foucault (1995, p. 123-136), que considera as conexões dos enunciados com o domínio epistemológico mais amplo, o que permite que algumas coisas sejam ditas e outras não. O enunciado requer um referencial, uma posição de sujeito, um campo associado e uma materialidade. Uma formação discursiva, portanto, é um grupo de enunciados cujas ligações não são gramaticais, lógicas ou psicológicas.

<sup>109</sup> Quando escreve sobre função enunciativa, Foucault (1995) explica que: “Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser

Ao falar de gramática e seu caráter normativo, relembro que o modelo de língua literária clássica, manteve, por muito tempo, seu espaço, impondo-se como imagem de língua em geral, nas mais diversas áreas do saber. A gramática, tomada neste sentido, estabelece um estado de língua considerado como correto em função de uma norma fixada pelos teóricos e pelos escritores consagrados como clássicos. Desse modo, os compêndios gramaticais, mesmo os mais atuais, apresentam-se, em seus princípios, bastante próximos aos da *Gramática de Port-Royal* no que tange à estrutura, à sistematização e ao conteúdo propriamente dito.

Talvez por isso Oliveira<sup>110</sup> (1960) possa se referir à gramática como uma “nomenclatura recheada” com “império demorado” (p. 22). Para o autor, a gramática segue “o desenvolvimento natural de uma língua, observa-a e conclui normas para a correta exposição do pensamento, assim falando como escrevendo” (p. 23). Afirma ainda que:

É de nossos dias ato do Ministério da Educação e Cultura, nomeando Comissão com a finalidade de, buscando “uma terminologia simples, adequada e uniforme”, procurar: a) a exatidão científica do termo; b) a sua vulgarização internacional; c) a sua tradição na vida escolar brasileira. [...]. Com essa orientação é que foi estabelecida a Nomenclatura Gramatical Brasileira, em vigor pela portaria Ministerial número 36, de 28 de Janeiro de 1959 (p. 22) (grifos do autor).

No prefácio da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) demonstram uma preocupação permanente em “salientar e valorizar os meios expressivos do idioma, o que torna este livro não apenas uma gramática, mas, de certo modo, uma introdução à estilística do português contemporâneo” (p. 15). Os gramáticos escrevem ainda que se trata de uma gramática com “uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta” (p. 15). A gramática é entendida pelos autores como um estudo ou tratado que explicita a estrutura de uma língua; um estudo de caráter normativo sobre os usos de uma língua. Isso mostra que os autores, embora tenham tentado defender a perspectiva descritiva de análise lingüística, continuaram destacando a idéia de língua como forma culta e de prestígio social, além de apresentarem a *Nova Gramática* como uma introdução à estilística.

---

assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (p. 109).

<sup>110</sup> OLIVEIRA, C. de. **Revisão gramatical**. São Paulo: Luzir, 1960.

Para o gramático brasileiro Cegalla (1985), a *gramática*

[...] não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para *disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita*. Temerário seria quem pusesse em dúvida a atualidade do estudo da *disciplina gramatical*. Maldizer da Gramática seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado deve acatar (p. XVII) (grifos meus).

No prefácio da sua *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, Cegalla (1985), ao comentar sobre a importância da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, registra que, com essa medida governamental, “afigurou-se-nos oportuno elaborar uma gramática normativa que pudesse ser útil a mestres e alunos. Seguimos quase à risca a nomenclatura preconizada pelo Ministério da Educação e Cultura, em portaria de 28 de Janeiro de 1959” (p. 10).

Ao explicitar a função e importância da sua gramática normativa, defende ainda que “este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas da época atual” (p. 12). A Gramática é, então, “o registro sistemático dos  *fatos lingüísticos* e dos  *meios de expressão*, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma” (CEGALLA, 1985, p. 13) (grifos meus).

Outro gramático bastante estudado entre nós, Sacconi (1989), procura, com um cunho menos prescritivo, investir, na apresentação de sua gramática, no estabelecimento de diferenças entre língua padrão ou norma culta e popular. Desse modo, explicita que a  *norma culta* assegura a  *unidade da língua nacional*, pois é justamente “essa unidade, tão importante do ponto de vista político-cultural, que é ensinada nas escolas e difundida nas gramáticas” (p. 10). Explica ainda que, em língua, ninguém comete  *erro*, o que há são  *transgressões* da norma culta.

A discussão sobre a função e os objetivos da gramática normativa e seu ensino tem sido intensificada, no Brasil, nas últimas décadas. No final da década de 70 e início dos anos 80, momento que coincide com a expansão dos cursos de Letras e com o surgimento da Lingüística, os lingüistas Genouvrier e Peytard<sup>111</sup> definiram a  *gramática normativa* como “minuciosa e constrangedora”, com “prescrições que escondem as realidades profundas da gramática sob a impressionante sedimentação das exceções de todo o tipo”(p. 144). Esses autores comentam ainda que a  *gramática normativa* continua pesando sobre o ensino, pois mantém o  *monopólio da língua literária*. Seu ensino enfatiza o “critério de correção, entendida como um formulário de regras tiradas de exemplos das

---

<sup>111</sup> Ver Genouvrier e Peytard (Op. cit.).

autoridades literárias; com o que se perturba o sentimento lingüístico do estudante, quando até se cria nele uma verdadeira inibição” (p. 46).

Há, portanto, uma ordem do discurso sobre a arte de bem falar e escrever. Bagno (1999) destaca que as primeiras formas de escrita surgiram Há nove mil anos, somente. A humanidade passou “990.000 anos apenas falando” (p. 56). O estudo da gramática foi inventado com o objetivo de verificar as regras da língua escrita a fim de preservar as formas mais corretas da língua literária. Nesse sentido, há um total desprezo em relação aos fenômenos da língua oral.

Tudo isso remete à idéia de *maquinaria gramatical* que pelas redes discursivas revelam quem é esse sujeito que fala e escreve a Língua Portuguesa; melhor, como ele chegou a ser o que dizemos e como se *engendrou* historicamente os dizeres sobre ele.

Qual seria, então, na atualidade, o objetivo das correções lingüísticas e da exigência de uso de uma linguagem mais formal na produção escrita? Como dispositivo disciplinar, a gramática normativa tinha seu lugar numa arquitetura de vigilância que enquadra, enclausura e faz obedecer. No entanto, quando se desenham, como na época atual, dispositivos de controle “aberto” e contínuo, muito diferentes dos dispositivos disciplinares, surge, então, a preocupação em controlar a vida em uma multiplicidade (DELEUZE, 1998, p. 222). Há, por assim dizer, um eco, uma ressonância, não há nada forçado: tudo é engendrado.

Grosso modo, há, então, uma *palavra de ordem*, e nisso se situa a função da norma gramatical na medida em que diferencia, avalia e impõe o emprego da língua padrão, desqualifica o uso da língua menos formal e aqueles que a usam dessa forma. A normatividade, como um discurso de autoridade e de direito, produz, então, muito mais do que sujeitos disciplinados no uso padrão da língua. Produz a diferença e desqualificação dos que não dominam a norma culta. Uma diferença que faz toda a diferença.

Ao focalizar a gramática e seus princípios, Bechara (1991) explica que a gramática normativa recomenda *como se deve falar e escrever* segundo o *uso*, posição de autoridade dos escritores, dos gramáticos e dicionaristas. A essa gramática, com fins pedagógicos prescritivos, cabe elencar os fatos lingüísticos recomendados como modelos da exemplaridade idiomática, a fim de serem utilizados em circunstâncias especiais de

convívio social. Defende ainda que “através de certos usos da linguagem, se pode levar o aluno à preocupação com a realidade social de grupos de pessoas menos favorecidas, de comunidades minoritárias” (p. 50). Para o autor, a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, *tudo o que se diz assim e não de outra maneira*. “Norma é o plano de estruturação do saber idiomático



que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma<sup>112</sup> de uma língua refletem a sua estrutura” (p. 54). Ainda conforme Bechara (1991):

A gramática tenta *codificar e fixar o chamado uso idiomático*. Desta maneira, ela assume um papel originariamente *didático*. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades. E aí, ao agasalhar certos usos e ao repudiar outros, ela se vê na contingência de dar os porquês, de oferecer explicações [...]. *Mas não se confunde com a lingüística* [...] (p. 52) (grifos meus).

Assim, enquanto a gramática normativa registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a Lingüística, *como ciência*, estuda a “linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações” (BECHARA, 1991, p. 52). Desse modo, ao se referir à *gramática normativa*, Bechara retoma a idéia da “gramática como arte” – *téchne grammatiké* –, do período helenístico, que surgiu para facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos e para preservar a língua correta. Desse modo, essa gramática normativa, ao prescrever que se deve falar e escrever conforme os modelos de escrita usados pelos escritores consagrados, corrobora o entendimento da gramática como *techné*, ou seja, *a arte de falar e escrever corretamente a língua*. Também Cegalla (1985) salienta que o objetivo principal da gramática normativa é o de atingir um ideal de expressão oral e escrita. Portanto, para esses autores, a gramática é pensada com valor monolítico, cuja única forma é a descrita nos manuais de gramática e nos dicionários. Nesse modo de pensar, a língua apresenta uma única possibilidade de realização e as divergências são consideradas *erros crassos*.

Nas discussões entre os gramáticos e os lingüistas continuam presentes, com efeito, a relação entre prescrição (Gramática), e não prescrição (Lingüística). Ora, esse modo de pensar que estabelece uma relação bipolar, antagônica, por oposição e dualista entre dois termos, conduz sempre, inevitavelmente, a uma escolha por um deles. E isto porque, esse tipo de relação produz os dois termos inevitavelmente como opostos.

---

<sup>112</sup> Parece-me necessário reforçar, aqui, a idéia de sistema e norma. Tanto para Bechara (1991) quanto para Coseriu (1997), o sistema envolve a estrutura de uma língua. Para Coseriu (1997), que retoma as noções estabelecidas por Hjelmslev (1975), “sistema compõe-se de entidades muito gerais e abstratas, realizáveis de diferentes modos, todos igualmente válidos, entre os quais é possível e facultativa a escolha” (p. 75). Já a norma é “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais” (p. 76). A norma é um conjunto estruturado de entidades reais, prescritivas. É a realização coletiva de um sistema. Grosso modo, a distinção entre *norma* e *sistema* esclarece melhor a compreensão do mecanismo da alteração lingüística, pois o que é imposto ao produtor de texto e ao falante não é o sistema, mas a norma, e esta é coercitiva. Há conhecimento do sistema da língua, quando o escritor ou falante se apresenta com condições de criar. Para Bechara (1991), quanto ao domínio da *norma*, a complexidade é bem maior e exige do falante uma aprendizagem por toda vida.

Franchi (1992) complexifica a questão ao registrar três conceitos de gramática discutidos entre os lingüistas: normativa, descritiva e internalizada. Do mesmo modo como outros pesquisadores, explica que a gramática normativa visa a ditar regras sobre o bom uso da língua. Esta gramática é a veiculada nos livros didáticos e estudá-la significa estudar as regras que regulam a norma culta. A escola, ao ensinar a gramática normativa, toma por língua uma de suas variantes, desprezando as demais por considerá-las inferiores. Dessa forma, a gramática, pensada na sua prescritividade, discrimina e exclui tudo o que estiver fora dos padrões lingüísticos estabelecidos como ideais. Segundo Franchi (1992):

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores. Dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente (p. 47).

Ora, “a gramática como arte” (*téchne grammatiké*), vigente em nossos dias, está apoiada em princípios, registros, paradigmas e esquemas, melhor dizendo, segue determinado *modelo*. Pode-se dizer, assim, que a tradição gramatical do Ocidente surgiu no período helenístico, de uma atividade redentora que procurava resgatar a *boa linguagem*, ou seja, a dos grandes escritores, especialmente Homero. Neves (2003) aponta que “essa linguagem estava, então, ameaçada de deturpação pela fala de não-gregos, os quais, pela força de sobrepujar o poder helênico, contagiavam a pureza de seus padrões” (p. 20-21). A partir daí, surgiram os *manuals de gramática*, não como ciência, mas como *técnica e arte*. Nessas *obras modelares*, eram explicitados os padrões (a pureza e a regularidade) da língua. A *arte de escrever com correção e elegância* reveste-se, desde então, como eminentemente normativa.

Ao fazer referência à Gramática Descritiva, isto é, à ciência da linguagem, Franchi (1992) explica que esta deve dizer, da forma mais objetiva possível, como é e como é usada uma língua ou uma variedade lingüística. Para o autor, a Gramática Descritiva é:

Um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. [...]. Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (p. 52).

Os lingüistas interpretam a Gramática Descritiva da Língua Portuguesa a partir das diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas na Lingüística, isto é, nas seguintes abordagens: na *fonológica*, na *morfossintática*, na *semântica*, na *pragmática* e na *análise do discurso*. Destaco, então que esses discursos lingüísticos não são produtos de avanços no conhecimento, mas se estabeleceram como regimes de verdade em relações de saber e poder. E, como esclarece Foucault (2000b), a “*verdade* é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (p. 13). Um regime de verdade nunca é absoluto, pois se dá em uma relação que envolve *poder*, *saber* e *resistência*.

Ao buscar uma aproximação entre a Gramática e a Lingüística, Luft (1985) trata a primeira como um sistema de regras a serem descritas. O autor explica que:

Gramática é o sistema de regras segundo as quais se constroem as frases de uma língua. É a disciplina que se ocupa desse sistema, tratando de descrevê-lo, ou algum livro que registra, ditas regras [...]. Aqui, naturalmente toma-se *Gramática como disciplina*. [...] É este um conceito moderno de Gramática Descritiva, encarada esta como ciência “que está para as formas lingüísticas como a Geometria está para as formas espaciais”. [...] mas ao lado desse conceito objetivo, especulativo, há também o normativo, prático: a Gramática enquanto disciplina orientadora, reguladora. Chama-se então Gramática Normativa (p. 18) (grifos do autor).

De modo semelhante, mas voltado para uma valorização da abordagem descritiva, Câmara Jr. (1986) propõe-se a radicalizar a dicotomia entre os estudos gramaticais e os estudos lingüísticos. Para este lingüista, ao lado da Gramática Descritiva, desinteressada de preocupações normativas, há a tradicional Gramática Normativa.

Alguns pesquisadores brasileiros, entre eles: Soares (1985), Castilho (1993), Pretti (1997) e Bagno (2001), têm pesquisado quanto ao uso da norma culta no processo de interação verbal, tanto escrito quanto oral. Ao considerarem a língua como um fato social objetivo, partem do pressuposto de que a língua não pode ser analisada fora do ambiente em que se realiza. Assim, a língua obedeceria a normas sociais e esquemas de comportamento, podendo ser estudada apenas na sua inserção na sociedade e em determinada cultura. A partir daí, é possível distinguir entre o que é normal e o que é normativo. O primeiro envolve o que é freqüente nos comportamentos observados; já o segundo envolve o que se impõe por meio de um código estabelecido, escrito, pensado em relação a certos valores de beleza e perfeição. Canguilhem (2002) esclarece que o uso lingüístico de um dado grupo de falantes constitui o *normal*, e é, de certa forma,

preservado, o que não significa *rigidez* ou *fixação*, pois a língua vai se modificando ao acompanhar o movimento social. Contudo, o conhecimento da tradição é, digamos, um freio nas inovações.

Cabe lembrar, também, as pesquisas de Pretti (1997) que, objetivando lançar desafios, foi realizada a partir do corpus do *Projeto NURC – SP*<sup>113</sup>, revelando a existência de uma linguagem urbana comum, caracterizada por marcas de linguagem culta e também de linguagem popular. Nesse estudo, Pretti (1997, p. 25) estabelece a dicotomia entre *norma culta* e norma popular. Para o autor, a *norma culta* apresenta as seguintes características: a) envolve o uso do sistema lingüístico de maior prestígio; b) é usada com relativa uniformidade pelos membros do grupo social de padrão cultural mais elevado; c) é ensinada na escola; d) é usada na escrita em gêneros de discurso formal; e) é a que mais se aproxima dos padrões da prescrição da gramática tradicional.

Castilho (1980) afirma, por sua vez, que os gramáticos valorizam, sobremaneira, três aspectos principais relacionados à normatividade lingüística. Trata-se de: “1) *fidelidade lingüística*; 2) o *privilégio da língua escrita*; 3) a *lógica da língua em oposição à linguagem natural*” (p. 14). O primeiro, voltado para a perfeição do modelo latino, busca a *vigilância* e o *controle* para preservar a língua da corrupção; o segundo destaca a língua escrita como forma de manutenção dessa fidelidade lingüística, pois é preciso escrever como os clássicos; já o terceiro busca a lógica da língua, conforme designação dos gramáticos lógicos do Iluminismo francês. O autor também afirma que a norma culta, além de ser extremamente valorizada nos currículos dos cursos de formação de professores, deixa evidente o preconceito, a homogeneização, a regulação e a unificação. Além disso, ao retomar algumas idéias de Houaiss (1980)<sup>114</sup>, o pesquisador comenta que os *normativistas* entendem a língua como uma *polarização maniqueísta*, ou seja, uma atitude voltada para um *policimento social*, concebendo o *bem* e o *mal*, ou os opostos correto e incorreto em termos absolutos.

Ao tratar das *imagens da norma*, ou seja, o modo como as classes privilegiadas entendem a norma culta, Castilho (1993) defende que se trata de um discurso autorizado

<sup>113</sup> O Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta no Brasil – Projeto NURC – foi constituído, no Brasil, em 1968, com o objetivo de documentar e descrever a norma culta falada em grandes centros urbanos. Os resultados dessa pesquisa estão anunciados na publicação de vários volumes intitulados **A gramática do português falado**, organizados por Ataliba Castilho (1993).

<sup>114</sup> Castilho faz referência a Houaiss (1980) em **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: EBRADÉ, 1993.

pela escola e pela mídia. No Brasil, assim como em outros países, por exemplo Portugal, a tradição gramatical ainda é muito forte no ensino da Língua Portuguesa e, com ela, a noção de *erro lingüístico*. Em *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*, Castilho (1988) refere-se a alguns depoimentos dados pelos professores e os descreve com os seguintes exemplos: “A norma culta representa o português correto; tudo o que foge à norma representa um erro”; “O bom português é aquele exemplificado nas chamadas épocas de ouro da literatura. Os séculos clássicos, portanto. Depois dos clássicos, veio a decadência da língua portuguesa” (p. 54).

Ora, a normatividade lingüística tem sido regulada por avaliações, pelo juízo de valor que hierarquiza os usos e, conseqüentemente, os usuários. A idéia de *norma e correção* tem sido divulgada por meio de discursos acadêmicos, de órgãos públicos, das gramáticas, dos dicionários, dos livros didáticos, das provas de concursos e de vestibulares, e da mídia. Essa prática discursiva da norma lingüística ocupa, portanto, um espaço cultural determinado e continuará pertinente enquanto houver, na sociedade, certa exigência quanto à continuidade da tradição.

Macambira (1993), em *A estrutura morfossintática do português*<sup>115</sup>, também mantém a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* e, assim como Câmara Jr. (1986), entre outros, procura estabelecer certa articulação entre a Gramática Normativa e a Gramática Estruturalista. Em suas considerações sobre o modo de pensar a Língua Portuguesa, recoloca que a Gramática, como disciplina, necessita de uma revisão, de maior sistematização e atualização. Para o autor, não se trata de retirar de cena a gramática tradicional, mas da aquisição de uma percepção objetiva do fenômeno lingüístico daquele momento, ou seja, no momento em que a Lingüística estava se constituindo como disciplina no Brasil, se considerarmos que a primeira versão de sua gramática foi editada em 1970. Macambira (1993) adverte que:

Não é mais possível ensinar pela boca de Apolônio Díscolo, que viveu e gramaticou no século segundo da era cristã. O termo *gramatiquice* testemunha penosamente o descrédito que invadiu a esfera dos estudos gramaticais, e adverte-nos que se deve mudar, conservando-se o que esteja certo e alterando-se o que for errado (p. 14).

---

<sup>115</sup> Macambira escreve *A estrutura morfossintática do português*, em primeira edição, em 1970. Neste estudo, atendo-me à 7ª edição, de 1993.

Em *Contradições no ensino de Português*, Silva (1995) trata da normatividade lingüística como uma “herança difícil de superar” (p.14). Ainda mais: Silva (1995) e Britto (2000) concordam ao mostrar que a *normatividade* tem sido mantida como uma diretriz pelos gramáticos e professores, sendo utilizada para o controle da representação escrita da língua. Nesse sentido, tem sido considerado erro o que não segue o modelo estabelecido pela norma padrão, que passa a ser *a lei codificada* nas gramáticas pedagógicas. Embora estejam sempre, parcialmente, atualizadas, essas normas gramaticais ficam distanciadas da realidade da língua em uso, ao longo do tempo, “pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão” (SILVA, 1995, p.14). Britto (2000) mostra também que, nos compêndios gramaticais, a *norma culta* vigente é basicamente utilizada como um “*paradigma de correção* de alguns aspectos do uso da língua, principalmente a morfossintaxe” (p. 57).

As reflexões sobre *uso e norma* já acontecem há muito tempo. No entanto, se considerarmos os diversos estudos relacionados ao assunto, assim como as divergências existentes, percebe-se que essas discussões permanecem vivas e acirradas nas instituições acadêmicas e nos cursos de formação de professores, assim como no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Isso se deve, em grande parte, à gramática tradicional, entendida como aquela que surgiu com os gregos, e que assumiu, desde sua emergência, a prescrição de regras e formas para bem falar e bem escrever. Em geral, essa tradição prescritiva ainda hoje serve de modelo, principalmente em países preocupados em resguardar e fortalecer sua normatividade lingüística. Na antiguidade, para defender o *sânscrito*, contido nos textos sagrados, das falas populares, surgiu um dos primeiros documentos prescritivos de que se tem notícia. Assim, há muitos séculos permanece a crença de que há uma única maneira correta de usar a língua. Embora ela se apresente com funções diferentes em diferentes épocas e lugares, seus efeitos se fazem sentir hoje, como ontem, o que faz com que as *variedades da língua* sejam consideradas inferiores, incorretas e, portanto, de pouco ou nenhum prestígio. Os bárbaros, agora, são os que não respeitam a gramática.

Bagno (2002) aponta que:

A Gramática Tradicional atravessou, quase sem um arranhão, a grande revolução de mentalidades que foi a Reforma protestante, o terremoto representado pelo nascimento da ciência moderna, as transformações políticas, econômicas e sociais provocadas pela queda do feudalismo e pela ascensão da burguesia ao poder, sem falar de todas as demais revoluções de idéias que aconteceram ao longo dos últimos duzentos anos. A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial [...] ( p. 30).

O problema, então, é considerar a Gramática Tradicional da forma como o faz Bagno: como se ela fosse a mesma desde os antigos gregos. A partir daí, torna-se impossível entender a necessidade e a função da normatividade lingüística na sociedade de hoje. Não é por acaso, portanto, que os compêndios gramaticais apresentem uma sistematicidade e um padrão comum. Neles, a norma-padrão ou norma culta representa o uso canônico, o uso que serve como modelo de ação. É, então, um agir sobre a língua, uma padronização, o qual determinaria um uso (padrão) da língua. Fora disso, incorre-se em erro. O que não se leva em conta aí é que esse erro não foi sempre o mesmo: que foi uma falta de cunho religioso (na sociedade do inquérito) e ainda guarda vestígios de uma deformidade social a ser corrigida e normalizada, tal como foi constituído na sociedade disciplinar.

Há, segundo Foucault (2001), uma sanção *normalizadora*, entendida como um conjunto de procedimentos punitivos ligados a pequenas atitudes e comportamentos. Tais atitudes seriam as incorreções de toda ordem, desvios pela falta de observação de regras estabelecidas numa sociedade determinada. Assim, a preocupação com o estabelecimento e manutenção de normas que objetivam a correção das inadequações, passa a ser contínua. Como a normalização tende a uma busca pela homogeneidade, a partir de uma atuação sancionada no individual, isso permite enquadrar as diferenças, tornando-se um instrumento do dispositivo disciplinar. É, então, num sistema operacional e disciplinar, que permite normalizar e regular, que, ainda hoje, se situa a especificidade da gramática normativa.

Parece-me, no entanto, que, ao tratar do modo de entender a gramática na atualidade e ao averiguar as condições de possibilidade da emergência da normatividade lingüística – uma história de ações, de delimitações, de determinação de regras, de leis e de distribuição – encontra-se um indivíduo submetido a um dispositivo gramatical que o torna distinto, singular, diferente.

De forma bem-humorada, Possenti (2002) escreve:

[...] Provavelmente, na vida real, não se fazem perguntas sobre gramática a quem não é professor de português, ou de línguas, de forma mais geral, assim como não se fazem perguntas sobre questões de saúde a quem não é médico (não mesmo?). Ora, o professor de português é alvo de numerosas perguntas. Nas escolas, as perguntas podem ser dos alunos ou dos colegas de outras áreas. Mas mesmo ao professor de português não se faz qualquer pergunta. Tenho certeza de que raramente alguém quer saber se tal palavra é um substantivo ou um advérbio, ou se “aguardente” se forma por aglutinação ou por justaposição (acho até que as pessoas se interessam mais pela coisa, no caso...).

Quando há perguntas sobre questões de linguagem, elas invariavelmente se destinam a resolver dúvidas sobre a correção, tal como é representada socialmente. Isto quer dizer que as pessoas querem saber se podem ou não utilizar determinadas construções (seja uma palavra – como “imexível” –, seja uma concordância, seja uma opção ortográfica). Ninguém quer saber se há uma regra que legisla sobre concordância quando o sujeito é composto ou posposto. O que as pessoas perguntam são as coisas como “você, que é professor de português, me diga se posso escrever isso ou aquilo, com base na gramática” ou “como é que se pronuncia: “obêso” ou “obéso”?”

Nem sempre o que ocorre na vida cotidiana é um critério interessante para definir o que é desejável que se faça na escola – nas escolas de todos os níveis. Por exemplo, seria estranho (diante do que a história nos ensina, se a considerarmos) deixar de fazer pesquisa básica só porque os resultados que um dia talvez advirão dela não são ainda objeto de desejo ou de demanda do mercado. Mas, no caso da linguagem, parece que os problemas reais que os cidadãos enfrentam (por boas ou más razões) e as questões concretas que propõem indicam o caminho que a escola deveria seguir: o que ela deve fazer é permitir o domínio do padrão, da escrita, e não se dedicar às análises. Estas são para os interessados (POSSENTI, 2002).

Quis trazer essa crônica de Sírío Possenti (2002), “*Para que serve uma gramática*”, com o intuito de mais uma vez lembrar como o discurso do *padrão de correção* reforça *saberes* relacionados à disciplina gramatical, que preconiza a existência de erros, de estigmas e a idealização de uma certa modalidade mais adequada, mais correta do que outra. Esse discurso que divide e interdita, porque funciona como um “procedimento de exclusão” (FOUCAULT, 1996), e que foi historicamente constituído, tem sido mantido, de diferentes formas, pela própria sociedade, pelos meios de comunicação, pelos documentos oficiais, bem como pela própria escola.



## 6 GOVERNANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LETRAS

Ao tratar das diretrizes curriculares para a formação de professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio, considere necessário tratar da idéia de currículo, das competências e habilidades, por estarem interligadas ao perfil do futuro professor, e dos conteúdos curriculares referentes aos cursos de Letras. O Parecer CNE/CP – 009/2001<sup>116</sup> expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciaturas, de graduação plena. Na mesma direção, o parecer do CNE/CES – 027/2001<sup>117</sup> dá uma nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre componentes curriculares especialmente no que tange aos “conteúdos teóricos específicos em relação à prática”. Já o Parecer CNE/CES 492/2001,<sup>118</sup> ao estabelecer normas a serem seguidas pelos cursos de Letras no Brasil, trata da idéia de currículo, das atividades acadêmicas curriculares, das competências e habilidades atreladas aos conteúdos específicos, assim como do perfil do futuro professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) constitui um marco referencial para a organização curricular das diferentes etapas da escolarização básica, numa perspectiva de continuidade articulada entre o ensino

---

<sup>116</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – **Parecer CNE/CP 009/2001**.

<sup>117</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – **Parecer CNE/ CP 027/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001.

<sup>118</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – **Parecer CNE/CES – 492/2001**. Dispõe sobre as orientações curriculares para os Cursos de Letras.

fundamental e ensino médio. Os órgãos educacionais, executivos e normativos vêm interpretando e regulamentando as novas diretrizes curriculares que estabelecem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular.

O Parecer CNE/CP-009/2001, encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação às instituições de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena) propõe alguns princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de licenciaturas. Esse documento, voltado para todos os cursos de formação de professores, foi amplamente discutido nos colegiados dos diferentes cursos de licenciaturas, tendo em vista a necessidade de revisão do Projeto Político-Pedagógico desses cursos, uma vez que as mudanças sugeridas, nesse parecer, exigiam ou forçavam essa atitude. O material trata das seguintes idéias principais: *concepção de competência; concepção de conteúdos; coerência entre a formação oferecida e a prática; a pesquisa como elemento essencial à formação do professor; diretrizes para organização da matriz curricular*; sugestão e comentário sobre o estabelecimento e eixos articuladores das dimensões teóricas e práticas.

Na introdução do Parecer nº 009/2001, os discursos de *flexibilidade*, assim como os de *competência, habilidades e atitudes* são reforçados e regulamentados com certa sistematicidade. O documento refere-se às exigências e aos desafios atribuídos à escola pelo surgimento das transformações científicas e tecnológicas, que exigem novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida. Além disso, requerem também “a revisão da formação docente em vigor a fim de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuar nesse novo cenário” (Parecer 009/2001, p. 3).

As diretrizes anunciadas para subsidiar o ensino nas licenciaturas, as *leis e normas* a serem seguidas foram delineadas neste formato, e não em outro, por condições históricas determinadas. Ao ler esse parecer, verifico que há referência a diferentes movimentos que possibilitaram *mudanças* no âmbito educacional brasileiro. Primeiro, nos anos 60 e 70, acentua-se o movimento de democratização e acesso à educação, quando houve sensível

aumento de alunos. Isso concorre para o fracasso escolar, pois a escola apresentava-se inadequada para atender as diferenças intelectuais dessa nova demanda. Assim, o aumento do índice de repetência é assustador, denunciando o despreparo do sistema de ensino daquele momento principalmente no que tange ao ensino da Língua Portuguesa.

Nas décadas de 80 e 90, as diretrizes educacionais brasileiras propõem a universalização e o acesso ao ensino fundamental obrigatório, que contribuiu para o aumento de matrículas e para uma busca pela qualidade do ensino. Os pareceristas (Parecer CNE/CP 009/2001) reafirmam que a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira.

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (p. 2).

Ao enfatizar que o uso de tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, o Conselho Nacional de Educação, adverte que o mesmo deve valer para a formação de professores. Os relatores enfatizam as dificuldades enfrentadas para garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, Internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, “são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias” (p.15).

Nas resoluções e pareceres estudados, as tecnologias, ou novas tecnologias aparecem, de forma veemente, como elementos indispensáveis para um perfil de profissional moderno. Esse modo de pensar a tecnologia, a informática, tem sido extremamente difundido por estar relacionado ao progresso, à competitividade e à competência administrativa. Ao falar em valor de uso da ciência, Lyotard (1989) mostra que “[...] o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (p. 3). Se antes o saber estava com o sujeito, aquele que sabe e com seu valor de uso, agora, com a hegemonia da

informática, o “saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção” (p. 6). Constitui-se, portanto, como um valor de troca. Dessa forma, passamos a estar sujeitados a uma nova forma de exercício do controle, tanto econômico quanto produtivo, uma vez que foram inventadas outras formas de *displimento*, talvez mais eficientes, mais amenas e menos rigorosas. Nessa nova ordem, somos controlados por cartões magnéticos e por senhas (ver DELEUZE, 1998).

Também fica reforçado, nos documentos em estudo, o compromisso da educação superior diante das transformações ocorridas na sociedade quanto ao *mercado de trabalho* e quanto ao *exercício profissional*, no sentido de atender às necessidades educativas e tecnológicas. Essas são também crenças fundamentais suscitadas na sociedade atual, em que a produção e transmissão de conhecimentos e informações estão sendo determinadas pela existência de redes e fluxos que envolvem toda atividade humana, uma vez que o controle da ciência & tecnologia mantém um espaço privilegiado no pensamento pós-industrial.

No documento em análise, a área de Letras, atrelada às *ciências humanas*, põe em destaque a relação entre a sociedade e o cultivo dos *valores humanistas*. Ora, esses princípios relativos aos aspectos humanistas ainda estão, de certa forma, vinculados à idéia de universidade moderna, pois buscam a produção e reprodução do conhecimento na forma de modos de aprendizagem teológica, filosófica, profissional e científica. Desse modo, confere-se grande interesse em buscar a formação de uma pessoa *ideal, completa*, a formação de uma elite. Isto significa que ela deva assumir certos padrões, modos e comportamentos específicos de civilidade. A respeito disso, Auroux (2001) esclarece que do ponto de vista das humanidades, uma preocupação central na academia moderna, desenvolvida com o Iluminismo, era não apenas a inculcação do conhecimento – embora do mesmo sentido enciclopédico de catalogar e ordenar todo o conhecimento histórico e cultural –, mas também a formação da pessoa.

Para o alcance dos objetivos anunciados, o Parecer CNE/CP 009/2001 propõe que os cursos de licenciaturas, entre eles os cursos de Letras, deverão manter estruturas flexíveis que favoreçam *opções de conhecimento* e de *atuação no mercado de trabalho*. Cabe lembrar que no pensamento pós-estruturalista, numa sociedade pós-industrial, as

propostas educacionais devem favorecer a articulação entre conhecimento e a resolução de problemas, no que se refere tanto ao aspecto produtivo quanto ao social.

II) O *currículo* é entendido, tanto no Parecer CNE/CP 009/2001 quanto no Parecer CNE/CES 492/2001, como um conjunto de matérias e outras atividades didaticamente ordenadas que integram o conceito de um curso. Trata-se de um discurso que tem centralizado o cenário educacional brasileiro, com o propósito de encontrar formas de organizar e planejar “cientificamente” as atividades institucionais, assim como controlar as ações pedagógicas e procedimentos administrativos. É possível observar que a ordem, a organização e a estrutura são referências centrais no modo de entender o currículo.

No Parecer CES nº 492/2001, fica evidente a idéia da necessidade de se ampliar a noção de “currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar” (p. 29). Já no Parecer 009/2001, os componentes curriculares devem envolver as atividades práticas docentes como uma dimensão do conhecimento, que tanto estão presentes “nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, quanto durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (p. 22).

Nas Diretrizes Curriculares, o Ministério da Educação propõe o currículo como um espaço de formação *plural, dinâmico e multicultural*, fundamentado em referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o *perfil* desejado do *egresso*. Trata-se de um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional. Nas orientações encaminhadas para as instituições de ensino superior para reestruturação dos projetos pedagógicos, os elementos do currículo são: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; matriz curricular; o ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; laboratórios; infraestrutura de apoio.

Conforme as Diretrizes Curriculares, *currículo é todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Mas, por muito tempo, a palavra currículo tem sido tomada como difusa e ambígua, sendo, muitas vezes, empregada como equivalente a *conteúdos programáticos* dos diferentes *quadros disciplinares*. Este entendimento ainda mantém um valor hegemônico na formação dos professores e continua presente nas propostas de cursos de licenciatura.

Tomado como um dispositivo de poder, o currículo *não é um elemento inocente, neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social*. Ao contrário, “o currículo produz identidades individuais e sociais particulares; ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 8). O currículo é, então, um documento<sup>119</sup> que normatiza, é um *artefato social e cultural*.

Assim, ao regularem as ações escolares, as práticas discursivas curriculares dizem de uma ordem a ser seguida. Referindo-se à *enciclopédia chinesa* apresentada por Jorge Luis Borges, Foucault (2000) mostra como seria ver o mundo classificado de outro modo, com outra ordem, com outras leis, com outras hierarquias e cânones. E com não menos regulação.

III) Nos princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de formação de professores, propostos pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001 (Parecer nº 009/2001), a idéia de *competência* é central, uma vez que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (item 1.1, p. 13). Conforme esse parecer, “as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico, nem no estritamente prático” (p.13). Além disso, segundo o documento,

[...] a idéia da aprendizagem por competência supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão

---

<sup>119</sup> Sobre documentos e resoluções, Foucault diz: “Num espaço normativo, é mais um obstáculo do que um auxiliar, a par da lei e das suas coerções fortes, reivindica-se lugar para aquilo que, na ONU, se chama “resoluções” e recomendações. Não têm o valor obrigatório dos tratados; servem de referência a uma apreciação da conduta do Estado [...], são expressão de consumo [...]. Elas exprimem normas” (FOUCAULT, *apud* EWALD, 1993, p. 110).

sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (p. 13).

É preciso considerar, então, o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e adotá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação, fazendo-as funcionar como um dispositivo gramatical a ser seguido pelos professores.

No decorrer da década de 90, a noção de competência foi reinventada nos programas de Québec (Canadá) e na Bélgica. Concorreram para isso a revisão dos planos de estudos e a adoção de ciclos de aprendizagem, que exige a definição de objetivos, de núcleos ou de objetivos finais de cada ciclo, assim como a definição de competências e habilidades.

*Competência*, do latim “*competentia*”, significa proporção, simetria. Refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente. Em sentido dicionarizado, competência significa “poder detido por um indivíduo, em razão do seu cargo ou função, de praticar atos próprios; capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado...” (HOUAISS, 2001, p. 774); “[...] qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade [...]” (FERREIRA, 1999, p. 512).

O quadro das ocupações e suas determinadas classificações surge somente a partir da Revolução Industrial, no século XVIII. É na Enciclopédia (*Encyclopédie 1755*) de Diderot e D’Alembert (AUROUX, 2001, p. 71) que emergem as primeiras noções sobre competências básicas para trabalho ou para o quadro de ocupações da época, isto é, o que se deve conhecer para exercê-las. É também, nesse período, que surgem as primeiras escolas superiores de formação profissional.

O uso de descobrimentos científicos e tecnológicos, a concentração das unidades produtivas, a expansão da produção em setores estratégicos, a racionalização da estrutura da população ativa dos países, e a tendência à urbanização constituem, por assim dizer, uma verdadeira revolução histórica e, conseqüentemente, sugerem mudanças na esfera

educacional. O saber escolar deve prover os futuros profissionais de competências básicas para sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, o estabelecimento de uma sociedade industrial, apoiada em pesados insumos de energia, capital e trabalho se deu concomitantemente a uma *revolução de idéias*. Arruda (1994) esclarece como “[...] a Riqueza das Nações provocou novas atitudes, e foi sob sua influência que a idéia de um volume de comércio mais ou menos determinado, dirigido e regulado pelo Estado, foi abandonado gradualmente [...] em favor do progresso ilimitado numa economia livre” (p. 11).

No discurso dos administradores, a idéia de *competência* está relacionada à *economia do conhecimento*. Isto quer dizer que não é suficiente dispor de certa tecnologia para chegar a ter lucros; é preciso idealizar produtos que a utilizem adequadamente e entrem e permaneçam no mercado. Competência é tida como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto atraente para os consumidores. Nesse sentido, também as instituições de ensino são novas produtoras e distribuidoras de *saber*, com vistas à idéia de transformação social, a *nova riqueza das nações*.

O Parecer CNE/009/2001, apresenta alguns princípios básicos para uma reforma da formação de professores, ao destacar que:

Para atender á exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato das crianças, adolescentes, jovens e adultos. [...]. Por formação profissional entende-se preparação voltada para o atendimento das demanda de um exercício profissional específico que não seja formação genérica e nem apenas acadêmica. [...]. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (p. 13).

No Parecer CNE/009/2001, há, então, o estabelecimento de toda uma rede discursiva sobre conteúdos, relação teoria *versus* prática, competências e habilidades para que os professores possam agir de forma reflexiva no sentido de firmar determinados saberes pedagógicos que, além de constituírem um determinado profissional e, conseqüentemente, um determinado professor, também definem como deve ser realizado o ensino Fundamental e Médio. “Os professores, interculturalmente competentes, devem ser



capazes de lidar, de forma crítica com as *linguagens*". Devem entender sua formação como "processo contínuo, autônomo e permanente" (p. 5).

Quanto ao currículo nos cursos de Letras, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 492/2001 entende como "todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso" (p. 2) e deve ser constituído tanto pelo conjunto *de conhecimentos, competências e habilidades* quanto pelos objetivos que busca alcançar. Assim sendo, a idéia de *competência* e de *habilidades* tem sido amplamente discutida nas instituições de ensino superior, uma vez que integra o perfil do futuro profissional. Também no Parecer 009/2001 o futuro professor de língua materna ou estrangeira deve ter domínio dos conteúdos referidos na matriz curricular, dos conceitos, das concepções, dos paradigmas que estruturam os saberes de sua disciplina, **fazendo-os funcionar como um dispositivo gramatical a ser seguido pelos professores**. Além disso, deve ter capacidade de trabalhar com situações-problema.

As diretrizes e a legislação que regem o ensino no Brasil, na atualidade, estão intrinsecamente ligados a um referencial moderno, no qual as idéias de *ciência*, de *conhecimento* e de *instituição de ensino* são vistas como capazes de transformar a sociedade e atender às demandas educativas e tecnológicas. Sob uma ótica pós-estruturalista, no entanto, essas verdades se desvanecem, as certezas enfraquecem e as dúvidas se multiplicam.

Partindo do pressuposto de que o sujeito é produzido no interior dos saberes (FOUCAULT, 2000), pode-se dizer que os discursos constituídos nas relações de poder e saber que induziram à forma de governo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, são discursos que produzem determinados sujeitos professores.

Assim, conforme o Parecer nº 492, de maio de 2001, "atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho" (p. 30). Sintetizando, o futuro profissional deve ser capaz de atuar, identificando e resolvendo essas questões com autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. A universidade como parte de uma maquinaria escolar, estabelece toda uma rede de discursos sobre o ser professor capaz de construir seu conhecimento e de gerir seu modo de agir.

Ainda mais: a área de Letras deve privilegiar estruturas flexíveis que possam “facultar, ao profissional, opções de conhecimento e de atuação no *mercado de trabalho*, e criar oportunidade para o desenvolvimento de *habilidades* necessárias para que o profissional atinja a *competência* desejada no desempenho profissional”. Ao valorizar, sobremaneira, o “preparo para o mercado de trabalho”, o documento (Parecer nº 492/2001) torna visível um modelo de educação voltada para a formação de profissionais.

Dessa forma, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 estabelece as exigências que, no seu entendimento, envolvem competências e habilidades a serem adotadas pelos futuros professores de Língua Portuguesa. Resumidamente, mas não menos amplamente pela abrangência dos seus propósitos, os Cursos de Letras, conforme esse Parecer, devem contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências relacionadas aos conteúdos específicos:

- domínio do uso da língua portuguesa nas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e de produção de textos;
- valorização e reflexão quanto à variação lingüística;
- atividade discursiva cuja interação dá-se no processo interacional e dialógico;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno *social, histórico, cultural e político*;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas *investigações lingüísticas e literárias*, que fundamentam a formação do futuro professor;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem;

- compreensão dos  *fatos da língua*  e conduzir investigações de língua e linguagem, com base em diferentes teorias e novas tecnologias;
- atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de  *construção do conhecimento* ;
- raciocínio lógico, análise e síntese;
- competência comunicativa pra o exercício da cidadania. Uso da Língua Portuguesa em diferentes contextos e gêneros textuais;
- leitura, análise e produção em  *diferentes gêneros textuais* ;
- leitura e análise de textos literários ou não, identificando relações de intertextualidade;
- compreensão e  *descrição*  das características  *fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas* , nas  *variedades lingüísticas* , em diferentes contextos;
- interpretação de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicitação dos processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;
- compreensão, à luz de diferentes teorias,  *dos fatos lingüísticos*  e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua;
- compreensão e aplicação de diferentes teorias lingüísticas e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre a língua e literatura para a educação básica.

Como ainda tudo isso não é suficiente para ser um professor de Língua Portuguesa, o Parecer nº 492/2001(CNE/CES) requer que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação no contexto em que atua e que procure interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. O profissional de Letras deverá “ter capacidade para resolver problemas, tomar decisões,

trabalhar em equipe [...] estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho” (p. 31). Conforme reza o documento o futuro professor deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Mesmo deixando de comentar a expressiva e multivalente extensão das competências e habilidades que o licenciado deve possuir no final do Curso, pude verificar que os conteúdos arrolados têm como pressupostos e se apóiam em diferentes e contrapostas perspectivas teóricas da Lingüística, principalmente ao tratar da necessidade de compreensão dos  *fatos lingüísticos*; da importância de ler, analisar e produzir, levando em conta a  *pluralidade de gêneros textuais*; da idéia de uso da língua em  *diferentes contextos*; e da valorização do processo de interlocução. Isso aponta para o pensamento de que o ensino da linguagem, no Brasil, deve se ancorar, preferencialmente, na abordagem sociointeracionista, ou seja, no dialogismo do enunciado lingüístico e na abordagem pragmática da língua, tão caras aos elaborados do Parecer.

Ao tratar do uso da língua e suas práticas de reflexão, o mesmo Parecer (nº 492/2001) volta-se para a idéia de língua eminentemente enunciativo-discursiva, envolvendo aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura e produção de textos orais e escritos. Além disso, abrange aspectos ligados à variação lingüística, à organização estrutural dos enunciados e aos processos de construção da significação.

Além de tudo isso, é também possível dizer que o modelo curricular sugerido nos pareceres está baseado no aperfeiçoamento continuado do processo de aprendizagem, de forma a favorecer a articulação do conhecimento para resolver problemas referentes tanto ao setor produtivo da sociedade, quanto ao setor social propriamente dito.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura), apoiada nos três pilares básicos da educação que são  *aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*, conforme o relatório de Jacques Delors (2002, p. 82), imprime alguns pressupostos básicos para a educação no final do século e início do século XXI. Este documento propõe reflexões identificando tendências e revendo necessidades no cenário de incertezas que caracterizam o final do século XX e início do século XXI, tendo sido amplamente divulgado através de cursos de extensão e de educação continuada,

promovidos pelas Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs) e Secretarias Municipais de Educação (SMEDs), constituindo o chamado Padrão Referencial Curricular (PRC). Estes documentos referenciais partem da idéia de que as mudanças políticas, econômicas e sociais, que impõem uma nova ordem mundial, neste século, têm denunciado uma crise de paradigma, no sentido que lhe dá Kuhn (2001). Ou seja: um conjunto de crenças, valores, técnicas que determinam uma visão de mundo, promovendo homogeneidade à produção científica. Finalmente, esses referenciais apontam para a necessidade de reestruturar as instituições de ensino.

Assim, esses documentos (Pareceres, Resoluções, relatórios) propõem o currículo como construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada. No entanto, mesmo que nas últimas duas décadas, tenha havido certo esforço dos especialistas em deixar espaços abertos para discussão quanto à *construção e articulação do saber*, as clausuras, e os enquadramentos persistem, não cessam e não deixam de aparecer. São discursos autorizados a circular e produzir verdades que afetam os sujeitos e concorrem para a constituição da subjetividade do professor.

IV) Os princípios que norteiam os documentos do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 009/2001, que regulamenta a *Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*, e Parecer nº 492/2001, que regulamenta os *currículos dos cursos de Letras*), são a flexibilidade na organização dos cursos de Letras e a consciência da diversidade e heterogeneidade do conhecimento do aluno. A flexibilidade deve ser imprimida para atender às novas demandas sociais e é, pois, concebida como a possibilidade de “eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração adequada; utilizar os recursos de formação já existentes nas instituições” (Parecer CNE/492/2001, p. 2). Esta flexibilização do currículo propõe o professor como um orientador que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação.

Flexibilização e articulação são termos que têm pautado o discurso pedagógico dos cursos de graduação, diante de afirmações que questionam o estabelecimento das grades curriculares com disciplinas semestrais, organizadas de forma seqüencial e definição de pré-requisitos a serem vencidos pelos acadêmicos.

Surgem, assim, como uma “nova” postura, que rapidamente passa a ser discutida nos colegiados dos diferentes cursos das IES. Ao flexibilizar o currículo do Curso, pretende-se reduzir ou minimizar as compartimentalizações no ensino, com grades curriculares fechadas, ou seja, com disciplinas e seus conteúdos distribuídos em uma determinada seqüência, ao longo dos semestres, estando ainda atreladas ao estabelecimento de pré-requisitos, conforme proposta pedagógica de cada curso. Há, segundo alguns autores, “grandes falácias” na tentativa de reverter esse quadro. Japiassu (1976, p. 203), por exemplo, explica que “as ciências, ao escolherem um ponto de vista, excluem os outros, e mutilam, assim, o objeto que querem explicar. De tanto fragmentar a totalidade do humano em setores estreitos, de tanto elaborar, para explicá-los, hipóteses prematuras sobre a ‘natureza’ humana, as disciplinas positivas acabaram por não mais perceber suas funções reais e por substituir as totalidades concretas por ficções”.

Essas palavras de ordem – flexibilização e articulação – não surgiram por acaso nem repentinamente. É preciso flexibilizar, articular os currículos para que sejam menos rígidos e, assim, formar o professor rápida e eficazmente, tornando-o ao mesmo tempo maleável, dócil, compreensível. Assim, com a menor rigidez dos currículos supõe-se que os professores estarão mais preparados para interagir num mundo pós-industrial e tecnológico, altamente dinâmico em suas mudanças.

Trata-se, portanto, de flexibilizar. E, ao flexibilizar o trabalho e o salário, o que se flexibilizou foi o indivíduo, tornando-o “divíduo”, como diz Deleuze (1998). Nada mais coerente com isso do que a formação politécnica (literalmente, de muitas técnicas) e de intensa plasticidade (altamente adaptável, portanto) do professor de Língua Portuguesa produzido pelos documentos oficiais vigentes na atualidade.

## **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS**

Eu escrevo por meio de palavras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as verdadeiras palavras, eu estou sempre aludindo a elas (LISPECTOR, 1999, p. 74).

Um lingüista que queira pensar diferente do que pensava, precisa deslocar-se, desnudar-se, retirar de suas entranhas o valor absoluto do signo verbal que considera a língua em seu estado de monolingüagem, ou seja, como uma língua de significados únicos e totalizadores. É preciso fazer emudecer o rigor das palavras, problematizar as crenças e as verdades irrefutáveis. Enfim, estudar Foucault e Deleuze, com uma visão de lingüista, pode ser uma atividade agressiva, se não for observado o modo como classificamos, como afirmamos, como departamentalizamos as áreas do conhecimento e como tratamos as questões de linguagem de forma absoluta, fechada e aprisionada.

No entanto,

[...] quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência, na sua existência autônoma [...]. Ser do mesmo time é também rir das mesmas coisas, ou então calar-se, não precisar explicar-se (DELEUZE, 1998, p. 108).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- \_\_\_\_\_. **A arte retórica e a arte poética**. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, 1989.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. (1660). **Gramática de Port-Royal**. Trad. de Bruno F. Bassetto e Henrique G. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARRUDA, J. J. **Revolução Industrial**. São Paulo: Ática, 1994.
- AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: UNICAMP, 2001b.
- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- AZEREDO, J. C. de **Iniciação à sintaxe do português**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Língua Portuguesa em debate – Conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAGNO, M. **A norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Gramática da língua portuguesa – tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A norma oculta – língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.



- BASSETTO, B. F.; MURACHCO, H. G. Prefácio à edição brasileira. In: **Gramática de Port-Royal**. Trad. de Bruno F. Bassetto e Henrique G. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BATISTA, A. **A aula de português – discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1991.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Pontes, 1991. v. 1.
- BOEHNER, E.; GILSON, E. **História da filosofia cristã**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRAGGIO, S. **Leitura e alfabetização – da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Parecer CNE/CP - nº009/2001**.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Parecer CNE/CES – nº492/2001**.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CES – nº027/2001**.
- BRITTO, L. L. P. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CASTILHO, A. **A gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP, 1993. v. III-IV.
- \_\_\_\_\_. A constituição da norma pedagógica do português. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: EBRADÉ, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. SE/CENP, 1988, p.54 – Projeto Ipê.

- \_\_\_\_\_. A cadeira de Lingüística no curso de Letras. **Revista ALFA**, Marília, 1965, p.156.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 1985
- CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- CHOMSKY, N. **A lingüística cartesiana**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O programa minimalista**. Lisboa: Caminhos, 1999.
- COMENIO, J. **Didactica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CORRÊA, L. M. Uma hipótese para a relação entre processador lingüístico e gramática numa perspectiva minimalista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, IV. **Anais...**, 2005.
- COSERIU, E. **Lingüística del texto**: Introduzione a uma ermeneutica del senso. Roma: La Nuova Itália Scientifica, 1997.
- \_\_\_\_\_. Sistema, norma e falar concreto. In: **Lições de lingüística geral**. Trad. de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Presença, 1980.
- CULLER, J. **As idéias de Saussure**. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Cultrix, 1979.
- CUNHA, C. Prefácio. In: NIETZSCHE, F. **Da Retórica**. Lisboa: Veja, 1999.
- \_\_\_\_\_; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DELEUZE, G. **Conversações 1972-1990**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Foucault**. Lisboa: Veja, 1998. [Coleção Perfis].
- \_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2002. v.2.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO. São Paulo: Cortez, 2002.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril, 1975. [Coleção Os Pensadores].

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault** – uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

DUCROT, O. **O Dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EWALD, F. **Foucault: a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 7, n. 12, 2006.

FISCHER, R. M. B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e realidade**, Porto Alegre: UFRGS, jul.-dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Adolescência em discurso** – mídia e produção da subjetividade. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FLETCHER, P.; NCWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. [s.n.t.], 1997.

FLORES, V. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 36, n. 4, dez. 2001.

\_\_\_\_\_; ENDRUWEIT, M. A gramática, o texto e a semantização da língua: a forma em busca de sentido. In: COMISSÃO PERMANENTE DE SELEÇÃO (COPERSE) (Org.). **Redação instrumental**: Concurso vestibular Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

FORQUIN, J. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectiva de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2** – o uso dos prazeres. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Trad. de Andréa Daher; consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. Trad. de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

- \_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Org. de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.
- \_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV**. Estratégia, Poder Saber. Org. de Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense. 2003.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**, São Paulo, n. 5, 1992.
- GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e ensino do português**. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1973.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1999.
- GOODY, J. **The logic of writing and organization of society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.
- GUSDORF, G. **Ciência e poder**. São Paulo: Convívio, 1983.
- HAVELOCK, E. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papyrus, 1999.
- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- HOUAISS, A. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUGHLLOYD-JONES. **O mundo grego**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KANT, I. **Crítica e razão pura**. São Paulo: Abril, 1975. [Coleção Os Pensadores].
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_. **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- KRISTEVA, J. **A história da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1995. [Coleção Signos].
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LABOR, W. **Sociolinguistique**. Paris: Minuit, 1976.
- LAJOLO, M. No jardim das letras, o ponto da discórdia. In: CONGRESSO DA ANPOLL, Campinas, 1988. **Anais...**, 1988.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEBRUN, G. (Org.). **Nietzsche**. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- LECHTE, J. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Trad. de Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.
- MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfosintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1993.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia** – dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MARTINET, A. **Elementos de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MARTÍNEZ, M. **Dicionário de mitologia clássica**. Lisboa: Presença, 1997.
- MARZOLA, N. R. **A reinvenção da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- \_\_\_\_\_. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- MEDEIROS, Lúcia. **Um elogio à leitura**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. L. (Orgs.). **Lingüística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEF, Frédéric (1993). **A linguagem**: uma abordagem filosófica. Trad. de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

- NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A gramática** – história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- NIETZSCHE, F. **Da Retórica**. Lisboa: Veja, 1999.
- OLIVEIRA, C. de. **Revisão gramatical**. São Paulo: Luzir, 1960.
- OLSON, D. **O mundo no papel** – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso** – Uma crítica à afirmação do Óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.
- PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. **Tratado de argumentação**. A nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERINI, M. A. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.
- PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Stória Eds., Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991. v.3 – A República.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos: o banquete, fedon, sofista, político**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- POPKEWITZ, T. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cor da língua**. Campinas: Mercado Aberto, 2002.
- PRETTI, D. **O discurso oral culto**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.
- ROSE, N. **Inventando nossos eus**. São Paulo: Zahar, 1999.
- SACCONI, L. A. **Nossa gramática: teoria**. São Paulo: Atual, 1989.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SEARLE, J. **Os atos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Almedina, 1981.

SILVA, R. V. Mattos e. **Contradições no ensino de português** – A língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1996.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1985.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. New York: Cambridge University Press, 1958.

TRABATTONI, F. **Oralidade e escrita em Platão**. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática** – Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. da UnB, 1998.