

# O POLÍTICO, O INSTITUCIONAL E O PEDAGÓGICO: QUANTO VALE A LÍNGUA QUE ENSINAMOS?<sup>1</sup>

Bethania Mariani  
(UFF / FAPERJ / CNPq)

## RESUMO:

O artigo em tela, inscrito no campo teórico da Análise do Discurso, objetiva colocar em questão a produção de evidências de sentidos vinculadas à prática pedagógica do ensino de língua estrangeira e de língua materna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso; evidências de sentido; ensino.

A pergunta do título – quanto vale a língua que ensinamos?<sup>2</sup> –, não é uma pergunta retórica, e respondê-la discursivamente não é tarefa fácil. Para início de conversa, importante é definir os termos citados no título (‘político’, ‘institucional’, ‘pedagógico’ e, sobretudo, ‘língua’) de forma a não tomá-los como evidências. Como nos lembra Pêcheux (1983), é necessário desautomatizar a repetição das formas de pensar e, também, a pura repetição de termos ou expressões que, apesar de homônimos, remetem para conceitos muitas vezes distintos.

Embora seja possível que, como pesquisadores das ciências da linguagem, estejamos de acordo em relação a alguns sítios de significância para esse conjunto de termos – visto que estão inscritos no campo das ciências humanas e sociais –, não podemos esquecer que são termos que correspondem a conceitos derivados de teorizações muitas vezes bem distintas porque inscritas em recortes epistemológicos diferenciados (racionalismo, empirismo, materialismo).

Para discutir a pergunta do título – quanto vale a língua que ensinamos? –, é necessário virar do avesso algumas (aparentes) certezas a fim de

não ficarmos repetindo nem generalidades sobre a linguagem, geralmente compreendida como instrumento de comunicação e de representação do mundo, nem determinados chavões sobre as línguas naturais, como ‘francês é uma língua menos valorizada atualmente’, ‘a moda agora é aprender o espanhol (ou mandarim!)’, ‘quem não sabe inglês não consegue emprego’, ‘saber uma língua estrangeira permite melhorar de vida’, ‘o ensino de língua portuguesa está recoberto de preconceitos’, e assim por diante.

A perspectiva teórica em que me inscrevo para tematizar criticamente essas generalidades e chavões é a Escola Francesa de Análise do Discurso, conforme as reflexões de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e demais pesquisadores em Análise do Discurso no Brasil. Para a Análise do Discurso, que se situa no entremeio das ciências humanas e sociais, compreende-se que, sobre uma base linguística qualquer, com sua específica materialidade, diferentes processos de produção de sentidos historicamente constituídos são engendrados, o que faz com que falantes de uma dada formação social, usando uma mesma língua, signifiquem diferentemente. O conceito de discurso designa que, em qualquer situação de linguagem, o que entra em jogo são efeitos de sentidos entre interlocutores.

A política é aqui compreendida como campo de disputas dos sentidos, e o político, como processo inscrito na própria linguagem que promove a divisão dos sentidos. Do ponto de vista discursivo, as palavras não têm um sentido fixo ou literal, o que se produz são efeitos de literalidade, que, com a ilusão do sentido único, colam ao que se chama de realidade. Para a Análise do Discurso, o que se chama de realidade é resultado de processos históricos que, silenciando as diferenças e as disputas, produzem hegemonias de sentidos e ilusões de evidências. Em tal processo inscrito na linguagem, em sua relação necessária com a historicidade, depreende-se o funcionamento da ideologia subjetivando as posições discursivas daquele que toma a palavra.

## 1. Desfazendo uma primeira evidência: o “eu” não tem primazia

Partindo, portanto, dessa perspectiva teórica, considero que o simples falar ou tomar a palavra é em si uma prática política, com todas as suas implicações, pois incide na divisão dos sentidos. A prática política de tomar a palavra, ou seja, a de colocar-se como enunciador em determinadas condições sociais e históricas de produção de sentidos é algo que instaura diferenças, mesmo quando busca a compreensão mútua. Em

termos discursivos, usar uma palavra é não usar outra; é fazer recortes em regiões de sentidos sem ter garantias, no campo da língua(gem), de um entendimento absoluto por parte de quem ouve. Não se diz tudo, não se compreende tudo, há sempre um resto indizível, por mais que se tente significar qualquer coisa, inclusive a si próprio. Para a Análise do Discurso, o real é constitutivo da ordem da língua(gem), ou seja, o real é justamente esse impossível de tudo dizer, de tudo significar.

Falar, desse ponto de vista, é subjetivar-se, ou seja, inscrever-se em redes históricas e sociais de produções de sentidos que antecedem à própria prática do falar em si, e cuja memória nem sempre se mostra com nitidez, uma vez que a memória é regida também pelo silenciamento. Por efeito do funcionamento da ideologia, dois esquecimentos são constitutivo dos processos de subjetivação (PÊCHEUX, 1988 [1975]). Não há um total domínio sobre o que se diz, embora haja uma perene e ilusória tentativa de controle do dizer. Além disso, os sentidos não nascem a partir do momento em que um dado sujeito toma a palavra. Ao tomar a palavra, me inscrevo no já dito antes, em uma memória de dizeres muitas vezes inacessível. Ao tomar a palavra, nunca consigo dizer tudo o que gostaria, pois a incompletude e a falha estão inscritas na língua que habito, e são condição do (meu) dizer.

Em outras palavras, quando abrimos a boca para falar, estamos inscritos nesse frágil limiar: entre a suposição de que somos origem de nossos dizeres, que dominamos o que estamos falando e que seremos bem compreendidos porque partilhamos uma língua comum. No entanto, palavras sempre faltam! Somos submetidos ao funcionamento ideológico e, também, ao funcionamento do inconsciente.

Nunca conseguimos fazer com que a língua que falamos seja capaz de nos expressar por inteiro. Ou, muitas vezes, algo no dizer sempre pode se estatelar: as homofonias, as ambiguidades e as possibilidades de equívocos estão instaladas no próprio da língua, provocando um incessante deslizamento no sistema significante. Se, como já foi incansavelmente repetido pela própria Análise do Discurso, o lugar de onde falamos constitui o dizer, é importante acrescentar que isso não é garantia de nada. Os lapsos, os atos falhos, a incompreensão e a falta de sentido encontram-se inscritos no dizer à revelia de quem fala, não importa o lugar em que se inscreve para falar. Tais lapsos e falhas materializam na ordem da língua que o inconsciente fala, sinalizando a marca da terceira ferida narcísica, como Freud já havia sinalizado: “O eu não é senhor de sua própria mora-

da” (FREUD, 1996 [1917]). Freud faz essa afirmação ao defender a ideia de que nós, humanos, somos divididos, ou seja, não somos totalmente conscientes, como prega o racionalismo cartesiano. A moradia desse “eu” está sempre prestes a se desfazer, apontando para o descentramento, ou seja, para a subversão engendrada pelo sujeito do inconsciente. O inconsciente divide-nos e fala, ou melhor, exprime-se nos lapsos, nos chistes e nos sonhos, deixa-nos intrigados, faz-nos dar risadas, ou deixa-nos envergonhados. “Ça parle”, como dirá Lacan (1998) anos mais tarde.

## 2. Outra evidência: falar a mesma língua é garantia de comunicação?

Podemos lembrar, de imediato, o que Pêcheux (1988 [1975]) afirma: uma língua, qualquer que seja, “comunica e não comunica”. Com essa afirmação, Pêcheux põe na luz a contradição a partir da adição do “e”: línguas comunicam E não comunicam. Não é à toa que Pêcheux, em seu livro *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*, (1988 [1975]), toca nesse ponto sensível da não comunicação dessa forma. Sua proposta é questionar a evidência da ideia de comunicação clara e precisa em função de uma pretendida unidade e de homogeneidade das línguas, nas sociedades, nos sujeitos.

Essa ideia de comunicação está no imaginário dos leigos, dos linguistas e dos professores de língua materna e estrangeira. Encontra-se vinculada ao pressuposto de que a linguagem serve para representar o mundo. Na Lógica, nas gramáticas, nas teorias linguísticas, tomam-se como ponto de partida análises de sentenças declarativas completas porque se supõe que a forma dessas sentenças representaria afirmativamente o mundo, ou seja, a realidade capturada pela linguagem. (PÊCHEUX, 1988 [1975]; RA-JAGOPALAN, 2003). Esse pressuposto está na raiz da produção do efeito de determinadas exigências pedagógicas de clareza e exposição completa do pensamento no momento da língua em uso. Exigências para um uso da língua de maneira unívoca, transparente, objetiva, clara, com raciocínio encadeado como forma de permitir a comunicação/compreensão mútua.

Por um lado, espera-se que o aparato escolar ensine a ler os diferentes gêneros textuais e habilite os estudantes a escrever de acordo com tais gêneros. Por outro, a ênfase na suposição da comunicação transparente muitas vezes pode fazer perder de vista o caráter intrínseco entre subjetivação e linguagem, e, assim, promover um afastamento do sujeito em relação à sua língua materna.

Como já afirmei no início, não dominamos o que dizemos, pois somos afetados pelo inconsciente e pela ideologia; falamos de determinados lugares sócio-históricos, mas isso não é garantia de nada, pois no nosso dizer sempre há a possibilidade do tropeço, da falha.

A etimologia da palavra ‘comunicação’ também pode dar pistas para o que Pêcheux discute. Conforme Nunez (2015<sup>3</sup>), depreendem-se na palavra ‘comunicação’, que vem do latim *communicatio* (“ação de comunicar”), os elementos léxicos: de ‘comunicação’ são o prefixo *com-* (“inteiramente, globalmente”) + *munus* (“cargo, dever, ocupação”) + sufixo verbal *-icar* (“converter algo em”, “tender a”) + sufixo *-ção* (ação e efeito).

O coração de ‘communicatio’ é *munis* (“que cumpre sua função”), ligado à raiz \**mei-* (“mudar” e “mover”). Podemos nos perguntar: mover a quê? À troca recíproca, **mútua**. Seria possível entender, então, “comunicar como sendo por em comum” (LABORIT, *apud* SANTOS, 1987, p. 38), estabelecer uma troca.

No dicionário *Ernout & Meillet*, encontra-se ainda outra direção de sentidos, em que a palavra ‘communicatio’ surge e se encontra vinculada à prática religiosa das refeições noturnas nos mosteiros medievais. Ora, cumprir a função de troca mútua, ou por em comum, não quer necessariamente dizer entendimento, nem troca verbal clara ou objetiva, tal como se depreende na significação de comunicação em muitos linguistas.

Ao contrário, aponta para a pluralidade de sentidos, de interpretações, de diferenças, portanto. O que há são tentativas de amarração e de organização dos dizeres de forma a assegurar sentidos em comum. Discursivamente, no entanto, como as noções de sujeito, de língua e de produção de sentidos são trabalhadas a partir do materialismo e da psicanálise, a ideia de comunicação é compreendida de forma crítica.

Em outras palavras, quando falamos (ou *comunicamos*), o que fazemos? Colocamos em comum (no coletivo) diferentes sentidos, distintas interpretações a partir de uma língua que nos constitui, nos precede e sobre a qual não temos domínio absoluto. Pela língua que nos constitui, nos subjetivamos: entramos na cultura e na história, sofremos os efeitos da ideologia e da divisão do inconsciente. Assim, quando falamos, colocamos em jogo diferentes sentidos e materializamos tensões históricas, disputas sociais, lutas por hegemonia, além, é claro, de colocarmos nossa própria subjetividade no fio da navalha. Dito de outro modo: quando abrimos a boca para falar, sempre dizemos além do que supomos, mesmo que as palavras faltem, mesmo que tropeçemos no dizer.

Retomando Pêcheux, quando ele afirma que nas línguas há comunicação e não comunicação, o autor chama atenção para o fato de que, sob a evidência de unidade de uma língua nacional (submetida ao imaginário de constituir-se como instrumento de comunicação), inscreve-se a divisão (comunicar X não comunicar) e tenta-se apagar a contradição (a pretensão de comunicar e a efetividade do não comunicar convivem lado a lado em permanente tensão). Podemos dizer que nos encontramos submetidos à ideologia da necessidade de clareza no uso da língua, um funcionamento ideológico que exclui tudo que possa comprometer a “boa” comunicação. Não comunicar, na acepção tradicional, é o mesmo que produzir ruídos e, desse ponto de vista, precisaria ser corrigido.

### 3. Terceira evidência: unidade da língua como garantia para o ensino

Tal funcionamento ideológico da ideia de comunicação dá sustentação a uma política de línguas que visa garantir a unidade da língua nacional e regular a normatização do uso a partir de gramáticas e dicionários, instrumentos linguísticos sobre os quais falarei mais longamente adiante. Isso é válido tanto para nossa língua materna quanto para uma língua estrangeira ensinada na escola. Porém, podemos nos perguntar: que língua é essa que é ensinada? Afinal, há uma tendência pedagógica em supor que uma língua, qualquer que seja, é uma realidade autônoma e idêntica a si mesma (AUROUX, 2009). Dizer a Língua Portuguesa, por si só, não é garantia de autonomia, unidade e homogeneidade. Ao mesmo tempo, afirmar a expressão *A Língua Portuguesa* é algo que não se realiza sem um percurso histórico longo e complexo em que o português se afirma como língua de uma nação independente. Os movimentos de independência e diferenciação relativamente ao mundo hispânico são vinculados à criação do Condado Portucalense, cuja autonomia política e linguística se dá de fato a partir de D. Afonso Henriques, com a obtenção de um reconhecimento pontifício em 1179<sup>4</sup>.

Neste contexto do início da formação social portuguesa, conforme já assinali em outros textos (MARIANI, 2004), considera-se que os mais antigos textos escritos em português datam dos anos 1192 e 1193<sup>5</sup>. Já o uso do português em documentos públicos teria resultado de uma lei de D. Dinis, embora muito antes da promulgação da referida lei o desconhecimento do latim já estivesse marcado na forma como as escrituras públicas eram escritas, tanto pelo léxico empregado quanto pela sintaxe nitidamente outra.

Assim sendo, essa alegada “ignorância” do latim erudito mencionada anteriormente foi paulatinamente cedendo espaço a um maior uso do ‘vulgar’ e a uma defesa da língua portuguesa. D. Afonso V (1438-1481), por exemplo, reedita uma lei de D. João, que previa a pena de morte para os tabeliães judeus que escrevessem seus documentos em hebraico. (cf. MARIANI, 2004)

Apesar do incremento oficial dado ao português como língua da nação que então se constituía, apesar de *O português* ser reconhecido como a “Nossa Lynguagem” para a tradução de textos em latim e, mesmo com o surgimento de uma literatura sendo escrita nessa “lynguagem”, é apenas a partir do século XVI que surgem as primeiras gramáticas portuguesas com Fernão de Oliveira e João de Barros.

No caso do francês (como no caso do Português e de qualquer outra língua), dizer *A língua francesa* também decorre de um longo processo histórico. No caso da língua francesa, conforme Auroux (2009, p. 138-139), tal processo pode minimamente ser datado a partir de 813 (Concílio de Tours, que evoca a “rustica lingua”), passando pelo édito de Villers-Cotterets (1539), o tratado da gramática de Meigret (1550), a criação da Academia Francesa (1635), chegando a 1791, com a Sociedade dos Amantes da Língua Francesa.

Tanto no caso do português quanto no do francês, a listagem dos eventos que forjam, em uma leitura *a posteriori*, a unidade da língua faz menção a diferentes fontes documentais que vão de registros testemunhais às necessidades administrativas cada vez mais prementes, vinculadas à formação dos Estados nacionais e a políticas de línguas mais centralizadoras que, aos poucos, vão institucionalizando uma das línguas faladas na região como língua nacional. Reencontramos, na construção desse percurso histórico, ou seja, na historicidade constitutiva da forma como essas línguas são significadas, a necessidade de elas serem nomeadas, o que se depreende nos documentos oficiais e nas Constituições, bem como a necessidade de que tal nomeação possa designar uma língua em comum, em comunicação clara e uniforme. Cabe à língua nacional esse dever do colocar (uma comunicação) em comum (acordo) para todos os cidadãos pertencentes a um mesmo Estado nacional.

Mas podemos nos perguntar que língua nacional (portuguesa / francesa) é essa que foi imposta? A que sociedade ela responde? Ela é mesmo oficial e nacional para todos? Corresponde à língua materna de alguém? Enfim, o que não se diz quando se diz *A língua portuguesa*?

Quando os alunos chegam às instituições escolares, recebem uma grade curricular em que o efeito de evidência da unidade e homogeneidade da língua já está posto, ou seja, já se encontra, sem discussão, o pressuposto de homogeneidade e unidade de A língua que vão estudar.

No caso de se falar sobre o ensino de língua materna, pensemos aqui na língua portuguesa, nossa língua oficial e nacional, já se encontra um primeiro problema, pois não há como fazer coincidir plenamente o materno com o oficial e nacional. Além disso, usualmente ensinam-se regras de uma forma escrita da língua padrão, que é a da chamada norma culta. Sem dúvida, cabe à escola ensinar a norma, mas não caberia à escola, também, reconhecer a diversidade? Indo mais além: reconhecer a diversidade linguística é algo suficiente para desfazer a história das desigualdades linguístico-sociais?

Nos últimos 30 anos, inúmeros pesquisadores envolvidos com o campo disciplinar da História das Ideias Linguísticas em sua relação com a Análise do Discurso vêm incessantemente retomando e analisando esses tópicos que estou mencionando. E, como se sabe, há décadas a Linguística reitera que as línguas sofrem variações e que não há variedade melhor ou pior que outra. Essa teorização já tem feito parte de livros didáticos e já se encontra, também, em provas nacionais, como o ENEM. No entanto, ainda vigora o imaginário de unidade da língua, com a memória do certo e do errado produzindo seus efeitos. Lembremos da polêmica de dois ou três anos atrás sobre um livro didático que supostamente ensinaria errado simplesmente porque reconhecia a variação linguística e a incluiu como conteúdo, ou seja, como algo legítimo a ser ensinado. Alguns dos que polemizaram defendiam a ideologia da unidade, reinscrevendo pela exclusão linguística a exclusão dos que já são marginalizados socialmente. Em trabalho instigante, Dela Silva (2014) analisa essa relação língua-sujeito-história na forma como a mídia noticiou as manifestações sociais de 2013. Dela Silva mostra a relação preconceituosa construída pela mídia ao significar os manifestantes por (supostos) erros de português escritos em cartazes políticos.

Preocupante, no que diz respeito à permanência dos efeitos do imaginário que negativiza socialmente quem não fala de acordo com a norma culta, é a introjeção do preconceito linguístico. Em outro momento, escrevi sobre a falta de identificação com a língua nacional por parte daqueles que dizem que não sabem falar direito sua própria língua materna (MARIANI, 2008 b). De tanto ouvir a repetição de enunciados do tipo “não



sei falar direito”, repetição efetuada por sujeitos inscritos em diferentes lugares sociais, passei a me perguntar sobre esse desconforto em relação à língua materna. Tal desconforto seria sintoma de quê? No mínimo é possível sinalizar uma relação vacilante entre sujeito, língua materna e língua nacional, uma relação vacilante que se manifesta na forma de um preconceito que o sujeito identifica em si mesmo. Não se pode esquecer de que, na sociedade capitalista, a hierarquização dos valores e a distribuição dos bens culturais se encontram repartidas desigualmente. Tendo isso em vista, compreende-se que o preconceito linguístico está integrado a esse funcionamento social geral e “é regido por relações de poder, simbolizadas” (ORLANDI, 2002, p. 198).

Lembremos aqui, junto com Guimarães, que língua nacional é “a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído. A língua nacional é por isso vista como a *língua oficial* de um país. Ter uma língua como própria de um país funciona como um elemento de sua identidade política e cultural” (GUIMARÃES, 2005). Para funcionar produzindo identidade desse modo, língua nacional e nação deveriam se conjugar em uma relação especular e de unidade imaginária. Uma e outra ficam assim imaginarizadas em uma homogeneidade política necessária que silencia a divisão e apaga a heterogeneidade historicamente constitutiva dos seus processos de fundação e organização. No nosso país, o que acontece é que muitos brasileiros sentem-se excluídos desse imaginário. Em outras palavras, não se identificam com o que é chamado de língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar. Se retomamos o que discutimos na seção anterior, aqui também se depreendem os efeitos do já mencionado jogo entre o comunicar e o não comunicar em seus efeitos.

O recente reconhecimento de que o Brasil é um país multilíngue tem produzido importantes efeitos na defesa e garantia das línguas e dos povos indígenas. No caso do ensino de línguas indígenas em escolas bilíngues (não digo que em todas), a contradição se instala na tensão entre o reconhecimento constitucional da diversidade linguística e cultural brasileira frente ao português, língua oficial. Apesar de se reconhecer a constituição identitária de línguas e povos indígenas, a relevância dessas línguas (por si só e em função da história de nossa formação social) é apagada pela forma como o material didático é produzido.

O apagamento do indígena já se dá na maneira como se ensina a história de nossa formação social, na maneira como se processou nossa colonização linguística (MARIANI, 2004) e na própria forma como ele é significado pelo Estado: um sujeito incapaz, que precisa ser tutelado. Por um lado, o Estado tem feito esforços na direção de valorizar a educação bilíngue. Nessa direção, por exemplo, depreendem-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Nível Técnico e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. Por outro lado, sob a evidência da necessidade de preservação e do ensino das línguas indígenas, em muitos lugares em que se têm escolas com projetos de educação bilíngue, o que se encontra é o estabelecimento de uma homogeneização das línguas e uma desvalorização do indígena, conforme aponta Liss (2011). De acordo com documentos do MEC, cabe à língua portuguesa promover e permitir o estabelecimento de relações culturais, sendo, portanto, necessário seu domínio como língua oficial do país. Já a língua indígena é significada dentro do que o MEC chama de “acervo cultural indígena”. Sendo um acervo, portanto, significa-se a língua indígena como uma língua de museu, como se não fosse efetivamente falada. Materializa-se no livro didático, por exemplo, o que Liss (2001) chama de “política de dissimulação do ensino bilíngue” (LISS, 2001, p. 37).

Por fim, ainda dentro do campo das evidências da comunicação, é interessante mencionar as reflexões de Collaça (2015). Em sua tese de doutorado sobre a presença oficial das línguas Espanhol e Guarani no Paraguai, Collaça analisa os discursos sobre as línguas em documentos de Estado. Suas análises mostram que, embora haja o estatuto de língua oficial tanto para o espanhol quanto para o guarani, há uma divisão já inscrita na historicidade da formação social da nação paraguaia que fará com que signifiquem diferentemente uma e outra língua. Assim, embora no artigo 9 da constituição sobre os direitos e deveres linguísticos afirme-se que é direito dos cidadãos paraguaios ter acesso a documentos oficiais bilíngues, o que se constata na prática é uma presença maior de comunicações oficiais apenas em espanhol (COLLAÇA, 2015, p. 185). Assim, com a pergunta “Em que língua é possível ser cidadão no Paraguai?”, Collaça afirma: “ser cidadão no Paraguai está determinado pelo funcionamento de um Estado com características monolíngues, cuja realidade plurilíngue é admitida, mas não praticada.” (COLLAÇA, 2015, p. 186 e 215)

#### 4. Quarta evidência: a produção de saber não é atemporal

Começamos retomando Auroux, em um artigo intitulado *A historicidade das ciências* (2008). De acordo com esse autor, para se compreender o que é processo de produção de saber, aqui entendido como produção de conhecimento científico, há que se distinguirem os saberes tácitos, que constituem nossas práticas cotidianas, dos saberes que portam formas de representação seja das línguas, seja das relações humanas, seja do mundo *etc.* No âmbito da produção de saber como conhecimento científico, Auroux define o ato de saber como sendo limitado e possuindo, por definição, uma temporalidade que não é sem horizonte de retrospectção e sem horizonte de projeção. A firma Auroux: “O saber não destrói seu passado, mas sim, o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza e também tenta antecipar seu futuro, sonhando enquanto o constrói” (AUROUX, 2008, p. 15).

A história atual de uma disciplina inclui, desse modo, sua historicidade, ou seja, 1) a memória da conjuntura teórica que a constitui, compreendendo-se que essa conjuntura teórica se encontra intrinsecamente vinculada ao período histórico em que se organizou; 2) o processo de sua disciplinarização como produção de saber, ou, em outras palavras, os mecanismos político-acadêmicos que a institucionalizam, permitindo sua transmissão (e aqui incluímos escolas e universidades, instituições responsáveis pela transmissão e consolidação); e, por fim, 3) a possibilidade de apreensão das tênues linhas que projetam seu porvir, o que pode ser vislumbrado em congressos científicos com a apresentação das pesquisas em andamento. Daí a importância de se compreender a historicidade da disciplinarização.

Se tomamos o caso da Linguística, em que conjuntura histórica e institucional essa disciplina entrou nas faculdades de Letras? Que rearranjos disciplinares foram feitos (em relação à Filologia e à Gramática Histórica), por exemplo? Se, nos dias de hoje, fazemos Linguística, encontramos-nos submetidos aos efeitos da historicidade de nosso tempo, o que aponta para adesões, resistências, propostas críticas e alternativas. Tudo isso constitui e delimita o lugar da produção científica no estabelecimento de relações com políticas de financiamento de pesquisas, com a sociedade e com a universidade, como lugar privilegiado da disciplinarização e transmissão.

Um segundo aspecto dessa questão é compreender que o ensino, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, se insere no campo de produção-difusão do conhecimento. No caso do ensino de línguas, teorias e modelos estão submetidos ao funcionamento geral da produção de saber e, conforme a hegemonia teórica do período histórico, apresentam-se como únicos, melhores, mais eficientes etc. E, com isso, o objeto língua construído, um objeto teórico, portanto, aparenta ser o único naquele momento.

Uma outra maneira de levar adiante essa discussão é trazer o pensamento de Santos (2010). Segundo o autor, estamos inscritos em uma tradição científica que estabelece distinções visíveis e invisíveis. Tais distinções traçam uma linha e separam as coisas-a-saber das demais. O principal aspecto do funcionamento “abissal do pensamento moderno ocidental é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (BO-AVENTURA SANTOS, 2010, p. 32). A distinção visível regula as coisas-a-saber, estabelece formas hegemônicas de leitura e, pela reprodução disseminada nas instituições, vai estabelecendo evidências de sentidos.

Dito de outra forma e trazendo essa reflexão para nosso campo de trabalho. Nem sempre somos instigados a perceber que as teorias de linguagem e os objetos teóricos construídos com os quais trabalhamos têm espessura histórica e inscrevem-se sob o funcionamento do pensamento abissal. Isso quer dizer que os estudos linguísticos – teorias e modelos de análise – não são neutros, ao contrário, estão determinados historicamente, submetidos às políticas científicas reguladas pelo Estado e, de forma inexorável, portam implicações do domínio de pensamento de sua época. As teorias de linguagem, constituídas, formuladas e em circulação institucional, carregam modelos sobre as línguas e sobre os sujeitos que as falam. Aliás, dizer indivíduo, falante, sujeito de linguagem, sujeito do inconsciente ou simplesmente sujeito já é resultado da inserção em algum recorte teórico.

Se retomamos a discussão precedente sobre a compreensão de ‘comunicação’ como o colocar em comum, pelo uso de uma língua determinada, de forma clara, representações do mundo supostamente partilhadas de forma semelhante, a noção que se encontra articulada à ideia de quem fala é a de um indivíduo (indiviso), autônomo, consciente e dono de suas vontades. Logo, capaz de se comunicar. Bem diferente é compreender a língua como fato social, cuja produção de sentidos se encontra em processo indissociável da história, não transparente, estruturalmente sujeita a falhas. E nós, usuários das línguas, ou melhor, constituídos pela linguagem, somo

sujeitos faltosos, inscritos nas tensões sócio-históricas, afetados pela ideologia e divididos pelo inconsciente. Veremos mais adiante as implicações desses distintos posicionamentos teóricos no ensino das línguas.

Um exemplo do vigor do pensamento abissal. Durante muitas décadas, no âmbito do ensino universitário de Linguística, só havia uma possibilidade de leitura do Curso de Linguística Geral, obra postumamente atribuída a Ferdinand de Saussure. Lembremos de imediato que a Linguística, como ciência, torna-se disciplina a ser ensinada nas instituições universitárias, o que garante uma seleção, estabilização e legitimação das coisas a saber, ou melhor, daquelas que devem ser sabidas de determinada maneira. Para isso servem as ementas, os programas, a bibliografia de referência. O chamado Saussure dos anagramas (cf. STAROBINSKI, 1971) era totalmente descartado, afinal aquelas pesquisas sobre o sentido oculto em poemas, a ser descoberto a partir de intrincadas pesquisas anagramáticas, não eram consideradas científicas a partir da hegemonia do pensamento positivista. Ou seja, o Saussure dos anagramas não foi reconhecido nem conhecido por muitos de nós que nos formamos em Letras até, pelo menos, meados dos anos 90 do século passado. Os dois Saussure não podiam coexistir, uma linha invisível demarcava a legitimidade de um saber científico apenas para o Saussure do Curso. Sem dúvida, a História da Linguística contada nos manuais da época, ainda hoje lidos, contribuíram para a historicização desse apagamento, integrando, dessa forma, a história do estabelecimento das políticas que delimitam pensamentos hegemônicos em ciência e fazendo vigorar as linhas abissais que interessam às instâncias de poder.

Mais acima usei a expressão ‘instituições universitárias’. Nesse ponto, é pertinente não tomar a palavra ‘instituição’ como transparente. Ao contrário, as instituições, na maneira como as concebemos, constituem parte do processo ideológico geral de edificação de práticas discursivas. (MARIANI, 1999). O que chamamos de instituição é fruto de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos concomitantemente à legitimação de certas práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas que se legitimaram e se institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social (MARIANI, 1999, p.51). Esses processos históricos vão-se apagando sob camadas de repetições ou de resistências, rupturas e transformações ao mesmo tempo em que apagam para o sujeito seu assujeitamento às próprias práticas institucionais reguladas.

Assim, as instituições uma vez estabelecidas, tornam-se visíveis socialmente por meio de práticas e/ou rituais sociais, pela circulação de seus produtos e, sobretudo, por meio dos sistemas de normas e leis (ou seja, mais discursos) que se vão organizando conforme o discurso institucional vai-se moldando/transformando, e vice-versa (MARIANI, 1999, p. 51). Pêcheux afirma que cabe ao Estado e às instituições funcionar como eixo que, no todo social, decidem quais são as coisas a saber (“reservas de conhecimento acumuladas” (PÊCHEUX, 1983, p. 34) a serem disseminadas. Decidem seja por pura imposição, seja porque capturam as demandas sociais e assim asseguram uma estabilidade dos sentidos em circulação.

Trago um outro exemplo, agora para refletir sobre como o pensamento abissal constitui as práticas escolares de ensino médio. Dezerto (2013), em sua tese de doutorado, ao examinar os conteúdos programáticos de francês do Colégio Pedro II, mapeou o jogo do Estado que constrói um lugar disciplinar para o ensino dessa língua entre 1838 e 1945. Antes de mais nada, é preciso lembrar que um colégio, assim como as universidades, que mencionamos acima, é uma instituição que, submetida às leis do Estado, legítima determinados conteúdos como coisas a saber, no caso, saberes linguísticos sobre uma língua estrangeira, pertinentes a uma determinada conjuntura histórica e social. Como bem nos lembra Dezerto (DEZERTO, 2013, p. 69), os programas de ensino organizam e estabilizam os conteúdos, ou, dito de outro modo, asseguram que não haja uma deriva ou dispersão dos sentidos, garantindo, assim, um efeito de verdade: o é porque o é e só pode ser transmitido dessa forma. E fazem isso sob um duplo funcionamento: o da submissão ao discurso da ciência ao qual se vinculam, e o da submissão à forma determinada pelo pedagógico. Podemos nos perguntar: será que é assim tão transparente, evidente, o que se ensina sob o título “francês”? A que objeto língua, teorizado por alguma vertente da Linguística, corresponde isso que é chamado de ‘aulas de francês’? Que contradições estão silenciadas sob essa unidade imaginária ‘francês’? Cito, então, Dezerto em suas conclusões: “É a ligação com um lugar institucional escolar que faz com que os saberes sobre a língua francesa vão construindo, e se construindo, em um campo disciplinar denominado francês. E esse lugar institucional confere aos saberes da língua francesa que aqui circulam uma estabilização que os apaga como produção e os coloca como saberes a serem transmitidos para a formação de um sujeito nacional brasileiro. Adentrando programas nacionais de ensino, esses saberes passam por um processo que chama-

mos de curriculamento. Processo de historicização de saberes linguísticos que, como já dissemos, promove um recorte de certos sentidos de uma memória da língua francesa que são transformados em saberes de um currículo escolar, de um programa de ensino, e são institucionalizados pela força do documento que os contém.” (DEZERTO, 2013, p. 202). Mesmo tendo em vista as mudanças históricas nas condições de produção ao longo das décadas analisadas por Dezerto, um elemento persiste (in) diretamente na relevância do ensino de francês como língua estrangeira: o aspecto civilizatório. Saber a língua francesa constituía uma maneira de suprir uma falta inerente ao colonizado: a civilização. Assim, uma das maneiras de inserir-se no mundo civilizado era o domínio de uma língua de cultura e, por consequência, a cultura do povo que por muito tempo foi considerado berço da civilização. Lembremos, aqui, que atualmente a expressão *língua de cultura* em geral está associada a uma língua depositária de tradição literária, cuja legitimação histórica pareça indiscutível. E *língua de civilização* é aquela que cumpre a função de garantir o acesso e a circulação das informações científicas e culturais (BAGGIONI, 2004).

Até os anos 40, aproximadamente, o francês estava para o português assim como o latim esteve para as línguas vernáculas até a consolidação dos estados nacionais, por volta do século XVII. Ainda nos dias de hoje, saber uma língua estrangeira significa, na ideologia de termos exclusivamente pragmáticos, uma forma de prestígio social e a possibilidade de ascensão a níveis empregatícios mais altos de salários, por exemplo. Francês (naquela época) e inglês (nos dias de hoje), na escala de valorização do conhecimento com o português, língua materna, são línguas mais respeitáveis e, por isso mesmo, mais desejáveis porque superiores, pois podem levar a um crescimento cultural (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65-67). Cumpre-se assim a permanência da ideologia colonizadora que postulava a falta, ou seja, permanece a memória do déficit na língua materna: agora, não mais em relação às línguas indígenas, mas sim em relação à língua portuguesa.

## 5. Quinta evidência: gramáticas, dicionários e, por extensão, livros didáticos

Atualmente, ter em mãos (ou *online*) um dicionário, uma gramática ou um livro didático parece algo absolutamente natural. Podemos, eventualmente, escolher entre os vários títulos existentes e, até mesmo, discu-

tir a forma como os conteúdos são apresentados em reuniões pedagógicas. No caso das línguas estrangeiras, uma das metas é a adoção de livros que atraiam e facilitem ao máximo a entrada do aluno no universo linguístico, cultural e social dessa outra língua.

Para prosseguir com essa conversa, no entanto, é sempre bom lembrar que as gramáticas e os dicionários são instrumentos tecnológicos, conforme afirma Auroux (1992), e, como tal, trazem uma historicidade própria e contribuem para a produção do imaginário de unicidade das línguas nacionais. Quando passaram a ser disseminados e reproduzidos, ocasionaram uma revolução chamada de gramatização (AUROUX, 1992). Entende-se por gramatização “o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). O movimento da gramatização, descrição das línguas a partir de categorias greco-latinas, inclui indiretamente uma unificação das variações linguísticas a partir do momento em que são formuladas regras gerais de uso.

Esse funcionamento aparece de forma bem nítida em alguns artigos dos estatutos da Academia Francesa de Letras (1635): “artigo 24: Outorgar pelas regras certas a nossa língua e torná-la pura, eloquente e capaz de tratar das artes e ciências” (*apud* AUROUX, 2009, p. 141). Segundo Auroux, a gramatização progressiva de todas as línguas do mundo, a partir do século XIV, provocou uma alteração nas relações entre as línguas e os povos que as falavam.

A gramatização com base em gramáticas e dicionários não é simplesmente uma descrição das línguas. Ao contrário, de acordo com os argumentos de Auroux (2009), o processo de gramatização produz no Ocidente formas de conhecimento e, conseqüentemente, de domínio sobre as demais línguas e culturas das terras desconhecidas. Assim é que são essas línguas de colonização, já gramatizadas e dotadas com seus instrumentos linguísticos, que servem de modelo para a gramatização das línguas autóctones (indígenas brasileiras e africanas).

As línguas autóctones bem como os povos que as falam, por sua vez, são significadas a partir da ideologia do *déficit*, ou seja, são significadas como faltosas em relação à ideia de civilização vigente no período das descobertas. Basta lembrarmos a maneira como as línguas indígenas brasileiras são significadas a partir do acontecimento da colonização linguística. Nelas não há “nem r, nem s, nem l, pois não se encontra nem fê, nem



lei, nem rei”<sup>6</sup>. Na ótica do colonizador português, essas três instituições nucleares do aparelho de Estado — religião, realeza e direito — simbolizam um estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita (MARIANI, 2004). Desse ponto de vista, a língua portuguesa em sua unidade imaginária é também uma instituição que faz parte do funcionamento social geral da nação, ao mesmo tempo em que dá legitimação escrita às outras instituições do reino. Os habitantes da terra brasílica e suas línguas, portanto, não são civilizados porque a eles se atribui a falta do que os portugueses possuem e entendem como essencial à civilização. Legitimam-se, em uma teoria linguística, uma teoria religiosa e uma outra de natureza político-jurídica, ambas servindo como justificativa para a expansão das terras da metrópole.

O reconhecimento oficial da diversidade linguística na Constituição brasileira não minimiza os efeitos da desigualdade linguística. Como já comentei anteriormente em relação ao preconceito linguístico introjetado (MARIANI, 2008 b), um estranho paradoxo constitui o sujeito em sua posição de falante do português brasileiro: o falante nega a diversidade ao dizer que não sabe falar sua própria língua materna, algo que é da ordem de uma evidência para esses falantes, inscritos, sem se dar conta, em uma política silenciadora das diferenças em nome de uma língua normatizada e gramatical. A língua marcada juridicamente na Constituição produz um efeito de monoglossia (ZANDWAISS, 2012) que silencia a historicidade da maneira como se constituiu a relação entre língua oficial, as línguas indígenas e a constituição do Estado nacional no Brasil e produz uma não identificação para muitos brasileiros.

Lembremos que, em termos discursivos, a incompletude é condição da linguagem, pois nem tudo pode ser dito, há sempre palavras por dizer. Algo escapa ao simbólico e isso que escapa ao simbólico, ficando na ordem do indizível, é o que chamamos de real da língua. Há real, como nos diz Pêcheux (1990): há pontos de impossível determinando o que não pode não ser dito de outra maneira. É porque há real, algo que escapa ao simbólico, que nos deparamos com a falha na cadeia significante e com seus efeitos, ou seja, os deslizamentos de sentidos, os equívocos, os atos falhos e os chistes.

## 6. Sexta evidência: o ensino de língua não estaria submetido à contradição?

Tendo em vista as considerações até aqui realizadas, um primeiro ponto é compreender que o ensino, seja de língua materna, seja de lín-

gua estrangeira, poderia levar em consideração o aspecto da historicidade das línguas, não tomá-las simplesmente como evidências, como se desde sempre estivessem em uma dada formação social à disposição de todos os falantes. Outro aspecto relevante: se o ensino se insere na suposição de um domínio do falar, consequentemente, porta uma tensão entre quem fala e quem ouve, entre quem ensina e quem aprende. O que nos leva a fazer uma terceira consideração: como é significado o aluno? Como sujeito de linguagem? Quarto aspecto relevante: se se concebe o conhecimento das técnicas de ensino de língua estrangeira apenas sob a forma de uma autonomia des-historicizada, se se concebe esse saber fora da relação com outros saberes, está-se imerso na ilusão de que a técnica basta por si mesma. Lembremos o que já mencionamos anteriormente: teorias são discursos historicamente determinados, por consequência, as técnicas de análise e de ensino a ela vinculadas também sofrem os efeitos dos domínios de pensamento de uma época. Além disso, os sujeitos que as produzem são afetados pelo inconsciente e pela ideologia. Por fim, se pensamos no ensino de línguas estrangeiras, além de colocá-las em relação de igualdade, creio ser importante termos uma postura descolonizadora.

Para me acompanhar nesse momento final, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, trago as propostas de Stockmans (UFPE). A pesquisadora afirma que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o sujeito se (re)encontra com sua própria língua e consigo mesmo. Com sua própria língua porque é um momento em que ele poderá se deparar com semelhanças e diferenças entre dois sistemas linguísticos, ou melhor, entre duas formas de produzir sentidos, de produzir gestos de interpretação. O sujeito depara-se consigo mesmo porque se percebe como sujeito entre línguas, deslocando-se para outras formas de subjetivação. No caso da língua materna, considerando que não há uma suposta homogeneidade e considerando que ela é base material para produção de sentidos, pode-se supor que, em sua aprendizagem formal e escolarizada, o encontro do jovem aprendiz consigo mesmo é ainda mais contundente.

Quanto vale a língua que ensinamos? Depende... do nosso desejo de nos afastarmos das evidências em busca de algo novo. Depende da nossa capacidade de olhar nossos próprios passos, refazer caminhos, criticar o apego ao imaginário e fazer trabalhar as diferenças.

# THE POLITICAL, THE INSTITUTIONAL AND THE PEDAGOGICAL: WHAT IS THE VALUE OF THE LANGUAGE WE TEACH?

## ABSTRACT

Inscribed in the theoretical field of Discourse Analysis, this article aims at raising the issue of the production of meaning evidences related to the teaching practice of the foreign language and the mother tongue.

KEYWORDS: Discourse Analysis; meaning evidences; education.

## REFERÊNCIAS

- AUROY, S. **Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUROY, S. **A questão da origem das línguas, seguido de a historicidade das ciências**. Campinas: RG Editora, 2008.
- BAGGIONI, D. **Língua e nações na Europa**. Ed. Laiovento: Galícia 2004.
- COLLAÇA, J. P. **O Guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal fluminense, 2015.
- DELA SILVA, S. “Nas ruas, na mídia? O que (não) se diz no discurso midiático sobre as manifestações no Brasil.”. Trabalho apresentado no **XII Brazilian Studies Association** (XII BRASA), Kings College London, Londres, 2014.
- DEZERTO, Felipe. **Francês e Colégio Pedro II: um processo de construção de um campo disciplinar escolar (de 1838 a 1945)**. Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2013.
- ERNOUT, A. ; MEILLET, A. **Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots**. Paris: Klincksiek Éd., 2001.
- FREUD, S. Conferências introdutórias à psicanálise. **Obras completas de Sigmund Freud**. Volume XV. São Paulo: Imago Editora, 1996 [1917].
- GUIMARÃES, E. A língua portuguesa no Brasil. Línguas do Brasil. **Revista Ciência e Cultura da SBPC**. Ano 57, n. 2. São Paulo, SBPC & Imprensa Oficial, 2005, p. 24–28.
- LABORIT, H. (1987) Citado por Santos, M. ‘O lugar e o cotidiano’. In: SAN-

TOS, B. de S. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In **Escritos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

LISS, M. Globalização Cultural, (Des)territorialização e política linguística educacional na e para A constituição identitária do sujeito indígena. In **Raído**. Revista do Programa de Pós-graduação em letras da UFG. Goiânia: UFG, v. 5, no. 11, 2009.

MARIANI. Discurso e instituição: a imprensa. In Revista **Rua**, vol. 5, no. 1. Campinas: LABEUB, 1999, p. 47 a 61.

\_\_\_\_\_. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. “Quanto vale uma língua? O apagamento do político em relações econômicas e linguísticas”. **Encontros de Vista**, v. 02, p. 1-12, 2008 a.

\_\_\_\_\_. “Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico”. Revista **Letras**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 18, no. 2, jul/dez 2008 b, p. 19 – 34.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988 [1975].

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Epistemologias ao sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

STAROBINSKI, J. **Palavras sob as palavras**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ZANDWAIS, A. Subjetividade, sentido, linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, A. (org.) **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo-RS: UFP, 2012, p. 175-191.

## NOTAS

<sup>1</sup> Uma primeira versão desse texto foi apresentada na abertura do evento II ReFLEtindo, O FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ESCOLAR: SUA TRAJETÓRIA, SEU ESPAÇO, SEUS DESAFIOS, promovido pelo Departamento de

Francês, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, nos dias 10 e 11 de setembro de 2015.

<sup>2</sup> Em artigo anterior (MARIANI, 2008 a) sem entrar diretamente no mérito da questão do ensino, essa temática já se colocava: “Quanto vale uma língua? O apagamento do político em relações econômicas e linguísticas”.

<sup>3</sup> Agradeço a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carlinda Nunez (UERJ) que gentilmente colaborou nas explicações sobre a etimologia de ‘comunicação’ em conversa por email realizada em julho de 2015.

<sup>4</sup> Note-se, aqui, o importante vínculo que não cessará de se aprofundar entre os reis portugueses e a Igreja, ocasionando ao longo dos séculos seguintes um processo contínuo de interferência pontifícia em assuntos do Estado português e vice-versa.

<sup>5</sup> Trata-se de documentos do mosteiro de Vairão citados por José Pedro Machado no livro *Em louvor da língua portuguesa* (1959).

<sup>6</sup> Um outro exemplo: em África, o déficit, ou a falta incide sobre a falta de razão, logo, as línguas e os povos não são considerados racionais.

---

Recebido em: 30 de janeiro de 2016

Aceito em: 07 de março de 2016