

Saberes sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Estado Novo: dos pressupostos do Plano Nacional de Educação às práticas de correção de textos no Colégio D. Pedro II

Ana Zandwais*

O poder simbólico é esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou que o exerçam.

Pierre Bourdieu

Resumo

Através deste estudo propomos, inicialmente, a investigação de pressupostos que embasam a produção de Diretrizes Curriculares da área de Estudos da Linguagem no Estado Novo. Na seqüência, observamos o modo como o corpo docente do Colégio D. Pedro II interpreta tais diretrizes, através da formulação de critérios para avaliar a produção textual dos alunos.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, ensino, critérios semânticos.

Introdução

Este estudo visa a caracterizar critérios adotados na prática de correção de textos escolares durante uma década no Colégio D. Pedro II, com o objetivo de relacionar a natureza de tais critérios com pressupostos de língua e de escrita apresentados por diretrizes de ensino secundário durante a Segunda República, período em que se dá a implantação do Ministério da Educação e da Saúde no país. Para a consecução de nossos objetivos servimo-nos de um *corpus* constituído por diretrizes

* Docente dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

curriculares de língua portuguesa, elaboradas por catedráticos da área, e por um acervo de testes, com seus respectivos critérios de correção, produzidos para os exames parcelados do colégio e para vestibulares de escolas superiores, os quais foram publicados pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e pela Fundação Alfredo Herculano Potech.

Condições de produção de saberes educacionais no Estado Novo

A instalação de um Governo Provisório no país, em 1930,¹ vem configurar não somente a tomada do poder por estratégias governamentais que legitimam suas forças hegemônicas através de alianças múltiplas com os segmentos patronais e com o proletariado brasileiro, mas também a inscrição de práticas políticas que fortificam a condição totalitária do governo no seio da sociedade brasileira, com vistas a tornar a condição superestrutural do Estado visivelmente forte e autônoma em relação às oligarquias internacionais.

Dentro da esfera educacional, a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública,² consolidada a partir do decreto de 14 de novembro de 1930, a criação do Conselho Nacional de Educação e a posterior institucionalização de Comissões de Ensino em todos os níveis (primário, secundário, superior), com o fim de dar concretude à elaboração de um Plano Nacional de Educação,

constituem-se em ações políticas que vêm corroborar o poder do aparelho estatal e, ao mesmo tempo, promover as condições de legitimação de inúmeras ações práticas como a incorporação de instituições universitárias, secundárias de ensino e extra-escolares³ à administração federal, via decreto jurídico.

Paralelamente a esse conjunto de ações administrativas legitimadas institucionalmente, faz-se necessário colocar em destaque um somatório de práticas políticas de sedução da classe proletária, as quais se concretizam através de discursos de aliança⁴ que visam à inserção do operariado no contexto educacional brasileiro e que convertem os deveres do Estado em benefícios concedidos à classe proletária através de ações como a promoção de instrução gratuita para os operários, a multiplicação de escolas noturnas e a distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, subsidiada pela criação de fundos especiais no orçamento federal.

É, pois, dentro dessa conjuntura que o Colégio D. Pedro II, uma escola com tradição de formar elites no país, desde o regime imperial até a Primeira República, passa a ser incorporado à administração federal⁵ e a reduplicar seu corpo docente, já constituído por ilustres letrados, como Said Ali, Antenor Nascentes, Silva Ramos, José Oiticica e Carlos de Laet, dentre outros, com vistas ao suprimento da necessidade de recursos humanos diante da nova realidade imposta. Portanto, é diante da conjuntura instaurada que emerge um novo conjunto de ações notadamente contraditórias, as quais

se superpõem, dentro do contexto educacional da Segunda República, às práticas já existentes, e que arrolamos a seguir. Se, por um lado, temos:

- a) a obrigatoriedade de concurso público para ingresso em instituições de ensino federal;
- b) a exigência de cátedra para os docentes;
- c) o limite do número de alunos por turma;

por outro, temos paradoxalmente:

- a) a contratação de docentes livres⁶ para ministrar disciplinas não coincidentes com sua área de formação;
- b) a inexistência de leis ou decretos que regulamentam a carreira de magistério;
- c) a ausência de regime regulamentar de tempo integral para os docentes das escolas públicas.

Assim, se os critérios de formação do quadro educacional expostos possibilitam antever um novo cenário de exclusões que se instala no campo da política educacional brasileira, passam também a oferecer pistas para que se faça possível flagrar, através dos acontecimentos que se discursivizam, as condições em que se dá a produção de saberes sobre o ensino de língua portuguesa durante o regime de governo Vargas. É, pois, em busca de tais acontecimentos, que tomamos como referência o comentário de Pierre Nora (1985) sobre a condição de existência do acontecimento discursivo: “Acontecimentos capitais podem ter lugar sem que se fale deles. O fato de terem acon-

tecido não os torna históricos. É o fato de apreendê-los, retrospectivamente, dentro de suas contingências, torná-los conhecidos e atribuir-lhe sentidos que os tornam históricos.” É rememorando tais acontecimentos que nos propomos a reinscrevê-los no âmbito da história das idéias sobre o ensino de língua materna no Brasil.

Um acontecimento discursivo dentro de uma conjuntura política: o decreto nº 18 890 de 1931

A política de implantação de um Projeto Nacional de Educação, capaz de atender às necessidades de escolarização da classe trabalhadora, colocada sob a responsabilidade do ministro Capanema, já durante o Governo Provisório manifesta-se enquanto discurso oficial através da promulgação do decreto nº 18 890, que delibera pela expedição de programas uniformes de ensino para os cursos fundamental e secundário. Assim, após elaborados por Comissões de Ensino e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação tais programas são publicados sob a modalidade de portarias, juntamente com instruções pedagógicas que devem nortear as condições de produção do ensino das disciplinas nas instituições escolares.⁷

É no interior, portanto, de uma conjuntura político-educacional em que são incorporados à instituição ministerial institutos de ensino superior e escolas secundárias como os liceus

industriais⁸ e o Colégio D. Pedro II que se faz possível investigar, de forma objetiva, as condições em que os efeitos das práticas políticas do Estado Novo intervêm na realidade de ensino do país. Para tanto, tomaremos como objeto de discursividade, inicialmente, alguns saberes que identificam a área de estudos da linguagem, dentro do Plano Nacional de Educação, conforme Nascente (1935).⁹ A seguir, focalizaremos seqüências que dispõem sobre o ensino de língua portuguesa na portaria de 30 de junho de 1931, colocando em destaque, sobretudo, as glosas que acompanham o Programa Oficial de Português. Nosso objetivo, portanto, consiste em observar não exatamente o que a legislação educacional normatiza sobre o ensino do idioma nacional, mas de que modo o faz através das formas de definições e atribuições que confere ao ensino da língua.

Começamos, então, por definições mais globais que visam à promoção de um plano nacional de ensino.

Se a implantação de um plano nacional de educação se produz como um projeto político-pedagógico do Estado, as especificidades que devem nortear as condições de ensino de cada disciplina do currículo são propostas por comissões de catedráticos. Assim, consubstanciando a implantação de um programa único para o ensino do idioma nacional nas escolas secundárias, a Comissão de Instrução Pública da área sustenta o perfil desse programa em torno de três grandes metas que arrolamos:

a) a unificação de um padrão ortoépico

para identificar o idioma nacional;

b) a adoção de uma nomenclatura gramatical unificada para implantação em compêndios gramaticais;¹⁰

c) a elaboração de manuais de didática da língua portuguesa com o objetivo de suprir lacunas originadas nas cátedras e institutos de ensino superior, tendo em vista o fato de que a multiplicação de escolas públicas demandaria a contratação de professores leigos e docentes livres.

Paralelamente a essas metas, o programa de português, expedido através do decreto de 18 de abril de 1931, toma como objetos fundamentais da disciplina o ensino da gramática, da ortografia, da leitura, de vocabulário e da composição. E para que, vinculados ao próprio programa, fiquem explícitos os fins que determinam o perfil que a disciplina deve assumir, de modo uniforme, são formuladas glosas, de forma anexa ao programa, as quais têm como função colocar em evidência como determinados saberes disciplinares devem passar para o campo pedagógico. Dessa perspectiva, entendemos a função das glosas como materialidades discursivas que atestam tanto as condições de produção de saberes oficiais sobre a língua, como as condições em que se impõem modos de subjetivação ao sujeito institucional, pelo estatuto que é conferido à língua nas diretrizes implantadas pelo Plano Nacional de Educação.

Dentre essas glosas, tomamos alguns recortes, sob a modalidade de seqüências discursivas de referência (sdrs), que configuram uma posição

de sujeito dominante no interior da formação discursiva (FD) ministerial e que nos permitirão localizar saberes que regulamentam o ensino na área, isto é, nossa meta consiste em identificar como o poder do Estado traduz os saberes que acumula sobre o ensino de língua, em exercício de poder, através da legislação que implanta.

Reportemo-nos às glosas.

Sobre a leitura

Sdr1 Desde o princípio do Curso o professor procurará tirar o máximo de proveito da leitura, ponto de partida de todo ensino, não se esquecendo que além de visar fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevendo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo (ABREU, 19, p. 31).

Sdr2 Basta que o estudante se familiarize com as partes essenciais da proposição, desprezados por inúteis os pormenores e os subtendidos que fazem perder tempo e nada adiantam a quem aprende um idioma (ABREU, p. 31).

Sobre as práticas de composição e correção

Sdr3 Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer a fim de melhor executá-los. Para que a correção seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas

e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando-os em lista especial... (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades etc...) (ABREU, p. 31-32).

Sobre o vocabulário e fatos gramaticais

Sdr4 O conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas gramaticais fundamentar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos, e pelo exame destes, notarão pouco a pouco os fatos gramaticais mais importantes, cujas leis jamais serão apresentadas a priori, mas derivadas, naturalmente, de observações feitas pelos alunos (ABREU, p. 31).

Com base na observação das sdrs que tomam como objeto de comentários a leitura, o vocabulário, fatos gramaticais e a redação, pode-se colocar em destaque o modo como determinados saberes já emergem, através das glosas, circunscritos por contradições.

A sdr1, ao situar a leitura como uma prática que favorece a fecundidade de idéias e o desenvolvimento da inteligência, ponto de partida para todo ensino, enfatiza, ao mesmo tempo, o caráter preventivo que a disciplina deve assumir em relação às futuras dificuldades de escrita. Desse modo, o ensino da leitura torna-se fundamental não só por “disciplinar a inteligência”, mas por apresentar um “caráter preventivo”: a busca de uma garantia para poder suprir dificuldades de redação.

A sdr2, complementando a anterior,

coloca em destaque, pela negação, a importância da condição de literalidade no trabalho com a leitura. Assim, a condição suficiente para aprender um idioma é conhecer os elementos que compõem uma oração (proposição), tornando-se descartável, a partir deste princípio, todo e qualquer gesto de apreensão de aspectos não literais, tais como “subtendidos e pormenores” (p. 31), tidos como inúteis à prática de “disciplinar a inteligência”.

A sdr3, que trata de práticas de composição e correção, dá relevância aos erros formais em detrimento de outros tipos de erros designados como “impropriedades.” Por outro lado, abre uma lacuna para interpretação sobre as condições de existência do que se designa como “impropriedade” e que não pode estar circunscrito à ordem do erro formal. Assim, o que parece estar indeterminado nas glosas vem a ser justamente o efeito de determinações que se reiteram nas sdrs, enquanto evidências que permitem qualificar a infra-estrutura ideológica que dá suporte a uma posição de sujeito¹¹ no interior da FD ministerial, isto é, se a prática de ensino de leitura deve privilegiar uma condição de literalidade atribuída à língua, tratando o que escapa à “mo-

tivação do signo” como “subtendidos”, “pormenores inúteis”, enfim, como problemas residuais, caberia, então, à prática de ensino de redação marginalizar questões concernentes ao sentido em proveito do aprendizado de uma escrita sustentada na apropriação do léxico e de regras ortográficas e sintáticas.

Saber escrever, nessa perspectiva, torna-se, portanto, uma questão de apropriar-se de vocabulário, de regras gramaticais, e de conhecer suas condições formais de ordenação. Eis por que o texto, objeto metodológico que a sdr4 toma como substrato para análise gramatical em “o conhecimento do vocabulário, da ortografia e das formas gramaticais fundamentar-se-á nos textos cuidadosamente escolhidos [...]”, qualifica-se a partir dos fins para os quais serve: como objeto de observação de fatos lingüísticos empiricamente visíveis; como mero instrumento para conduzir à “indução” de regras gramaticais, ou, então, como um instrumento preventivo para evitar “deslizes” de escrita.

É dessa forma, pois, que as sdrs acima, ao configurarem um “norte” que traga uniformidade à área de língua portuguesa, determinam, ao mesmo tempo, as condições em que se devem produzir ou excluir saberes/práticas

sobre o funcionamento da língua nas escolas, conforme sintetizamos no quadro a seguir.

Saberes dominantes	Saberes excluídos
Leitura Função preventiva para o domínio da escrita: Meio de apropriação de regras gramaticais Sentidos literais	Questões semânticas Sentidos não literais
Redação Instrumento de controle das formas de apropriação de: regras gramaticais Instrumento para aferir o domínio formal da língua Atividade extraclasse	Relações entre: subjetividade e escrita Espaço de apropriação de sentidos Prática de mobilização de sentidos: sustentável por formas de subjetivação

Se as contradições até o presente momento levantadas possibilitam colocar em perspectiva um acontecimento, isto é, as condições em que o programa oficial de português coloca no centro de suas exclusões todas as questões de ordem semântica, delegando às relações entre sentido e linguagem um espaço lacunar, é preciso verificar de que modo a instituição escolar acolhe tais saberes através dos critérios que elege para dar sustentação à prática de ensino de língua materna. É, portanto, ao perseguir esse objetivo que procuraremos configurar o discurso pedagógico, desde a era Vargas, como um discurso cuja condição de transversalidade se especifica por um atravessamento entre posições de sujeito assumidas no interior da FD ministerial e posições de sujeito assumidas do lugar da FD docente. Neste último caso, trataremos com a posição de sujeito assumida por docentes do Colégio D. Pedro II.

Cabe observar, ainda, que ao tratarmos com uma relação de atravessamento de posições, a fim de tornar objetivas as relações por meio das quais saberes sobre a língua se imbricam, de modo contraditório, não estaremos tratando de objetos diferentes, senão de efeitos de condições de determinação impostas desde o interior da FD ministerial, que, ao implantar determinados saberes através de um programa oficial, sectariza modos próprios e impróprios de subjetivação do sujeito diante da leitura e da escrita, caracterizando os primeiros como aqueles que tratam

dos domínios dos fatos gramaticais e que circunscrevem os sentidos aos modos de ordenação desses fatos e à escolha do vocabulário, e os últimos, como aqueles que tratam com o dispensável: a lacunaridade do sentido, os “pormenores inúteis” à aprendizagem da língua.

É dessa perspectiva que prosseguiremos através de um rastreamento das relações entre domínios de saberes da FD ministerial e o campo experimental, tomado como a escola. Através de uma análise, portanto, do modo como saberes dominantes e excluídos do programa nacional entram em jogo para compor critérios de correção de redações de exames parcelados¹² e de vestibular, propostos pelo Colégio D. Pedro II,¹³ procuraremos caracterizar as condições em que se produzem processos discursivos que, em última instância, acabam por configurar o modo de produção do discurso da escola sobre o ensino de português.

Faz-se necessário observar também que, ao tratarmos com uma relação de atravessamento de posições – a posição de sujeito ministerial e a posição de sujeito docente –, não estaremos tratando senão dos efeitos que o modo de determinação da condição que a língua deve assumir a partir de um “entendimento” do discurso do aparelho estatal. As práticas de elaboração de critérios para avaliação textual, portanto, podem ser traduzidas como formas de inscrição dos efeitos desse discurso em deliberações concretas de transposição dos domínios teóricos para o campo da prática de ensino de língua portu-

guesa. Assim, nossa questão consiste, sobretudo, em observar como uma posição de sujeito no interior da FD docente trata a produção textual como modo “apropriado” ou “impróprio” de subjetivação, a partir da ingerência dos saberes estatais sobre os saberes acadêmicos, e o modo como tais saberes são interpretados.

A prática de redação no Colégio D. Pedro II: condições de produção de critérios de avaliação de textos

Tendo em vista a obrigatoriedade de exames para admissão dos alunos no curso secundário, designados como “exames parcelados”, o Colégio D. Pedro II desenvolve sua própria metodologia, conforme Potsch (1958),¹⁴ através da formação de bancas examinadoras, compostas por catedráticos e docentes livres, e da elaboração de provas orais e escritas, nas quais a redação passa a ocupar um lugar de destaque.

A fim de dar sustentação ao trabalho a ser desenvolvido por docentes que compõem as bancas examinadoras da área de língua portuguesa, são elaborados critérios para correção de textos produzidos pelos alunos, os quais são também utilizados para a elaboração de testes que se constituem em objetos de avaliação de maratonas¹⁵ oficiais. Desse modo, de acordo com os critérios adotados entre as décadas de 50 e 60

pelos docentes, o texto torna-se tanto um objeto capaz de medir o “quanto o aluno se assenhorou das estruturas aceitas da língua-padrão”,¹⁶ como um objeto que os professores produzem, de forma simulada, para avaliar a capacidade dos alunos em detectar todo tipo de erro.

Crítérios de correção propostos por docentes do colégio: uma posição de sujeito

Se os critérios formais adotados para avaliar a proficiência dos alunos em língua materna, aparentemente, dispensam maiores comentários, em virtude de contemplarem os objetivos propostos pelo programa oficial do ministério, é justamente a análise desses critérios, das designações que lhes são conferidas e das relações de inclusão de fatos de diferentes ordens dentro de algumas designações que nos possibilita caracterizar:

- a) como as condições de preenchimento do que parece estar “em aberto” no programa oficial produzem também efeitos de inclusão/exclusão de saberes sobre a linguagem no campo prático do ensino;
- b) o modo de produção dessas exclusões;
- c) a identidade de um projeto acadêmico de ensino de português e suas relações com os saberes impostos pelo aparelho ministerial.

Desse modo, é perseguindo tais

relações que passamos a expô-los a seguir.

Designações de tipos de erros adotadas pelo Colégio

D. Pedro II

a) Abusos

Dentro desta designação os docentes inscrevem todo tipo de emprego de artigos, preposições, crases, pronomes e apostos que redundam em anomalias do uso culto da língua, conforme exemplificamos: (1) “O rapaz, *cujo* o irmão diplomou-se, é analfabeto.” (2) “O fato é notório e me alegre em reconhecer-*lhe*.” Cabe observar, por outro lado, que um exame das práticas nos mostra que o tratamento do aposto fica reduzido à mera condição de repetição ou sem função neste item, uma vez que sua “qualidade” de “abuso” remete à concepção de aposto como elemento pleonástico, o que é próprio de uma visão meramente formal da língua.

b) Descolocações

Este item abrange todo tipo de colocação imprópria de pronomes possessivos, oblíquos e átonos, em geral, enquadrando como descolocação o uso aleatório de ênclises, por exemplo, ao invés de próclises, na construção oracional, tal como em: (3) “Eu dei-*lhe* uma camisa nova em seu aniversário.”

c) Cacofonias/cacografias

Dentro deste item são abrigados tanto os erros que traduzem a evidên-

cia do modo de apropriação da língua pelos incultos como aqueles que se transpõem para a escrita, como evidência da incompreensão do valor que as letras assumem.

d) Galicismos

Este item toma como incorretos todos os empréstimos do francês que possuam expressões correlatas em português. É preciso também dar ênfase ao fato de que, durante esse período cronológico, o galicismo tem maior produtividade na língua, na qualidade de estrangeirismo. Assim, é por meio de um controle específico de uso de galicismos que se torna evidente um espaço de contenção de modos de inscrição de empréstimos na escrita, prática que os compêndios gramaticais da época designam como xenomania¹⁷ e que o colégio adota como critério para desqualificar a redação.

e) Deformações

São considerados como deformações os cruzamentos gramaticais ou lexicais, podendo ser os primeiros oriundos da influência dos estrangeirismos. Assim, num recorte que tomamos para ilustrar a questão tal como (sdr1) – “Nesta seríssima *conjectura*, fostes vós indicado há pouco, me alegre em reconhecê-lo...” (p. 207) – a deformação de *conjuntura* é apresentada como um cruzamento lexical. Por outro lado, numa (sdr2) como: “João estava *a falar* com seu vizinho na porta da escola”, a deformação é gramatical, por ser configurada como cruzamento gramatical impróprio, por

ser oriundo da influência lusitana, o que vem atestar novamente um critério de base xenofóbica.

É importante ainda salientar, neste item, que, embora os cruzamentos lexicais e gramaticais não sejam da mesma ordem, tendo em vista o fato de que os últimos podem ser apresentados pelos autores de compêndios gramaticais como casos de apropriação indevida de estruturas tomadas de outras línguas (lusitanismos, galicismos), ou, ainda, como casos de anfibologia¹⁸ ou ambigüidade, e os primeiros, como efeitos de ações analógicas praticadas por alunos incultos, ambos são colocados, enquanto critérios, dentro do mesmo espectro de modalidades de cruzamentos.

f) Ambigüidade

Este item, contraditoriamente, é destacado de forma separada dos cruzamentos e não são feitas especificações a respeito do alcance da noção de ambigüidade, sendo, assim, definida, de modo genérico, como um problema de ambivalência de sentido. Tais considerações permitem, portanto, concluirmos que a inclusão da ambigüidade, como uma noção genérica, sinaliza para as seguintes evidências: a) a possibilidade de abrigar casos indeterminados do ponto de vista sintático; b) o tratamento da ambigüidade como um espaço aberto a todo tipo de “indeterminação” que o critério da deformação não absorve, servindo, em última instância, para tratar de casos omissos, não previstos no item anterior.

g-h) Pleonasmos e redundâncias

Enquanto as ocorrências de pleonasma são identificadas, de forma objetiva, como casos flexionais, pronominais e exemplificadas através de construções, onde o erro é simulado para orientar o docente, tal como ocorre em sd2 “Bem estava nos parecendo que eles, havia muitos meses, já não cuidavam, com zelo, da fazenda nem prosseguiam nas experiências e análises que tanto *as* recomendamos” (p. 208), onde o objeto *as* é apresentado como simples caso de pleonasma,¹⁹ a redundância é apresentada como um critério destituído de qualquer definição ou comentário, podendo, assim, abrigar todo e qualquer caso de repetição considerada desnecessária e não prevista na especificação do pleonasma.

i-j) Plebeísmos, expressões viciosas

É interessante observar, neste item, que os plebeísmos são caracterizados como problemas morfológicos, sintáticos e lexicais, mas não são conceituados, talvez por razões estratégicas que envolveram a mudança de *status quo* do colégio, que, mesmo ao deixar de ser uma escola para a formação da elite brasileira, não abandona suas práticas de discriminação do sujeito proletário, conservando um critério específico para enquadrar seu “modo de subjetivação” como inapto e, portanto, merecedor de um critério específico. Por outro lado, este princípio de exclusão somente se restringe à designação, no quadro de critérios, independentemente de qualquer pressuposto teórico ou sociológico que venha sustentá-lo ou justificá-lo. Em conseqüência, os “erros plebeus”

passam a ser fartamente ilustrados como problemas “objetivos”, erros de concordância e empregos pronominais e preposicionais inadequados, tais como em “*Eu vi ele*, ao invés de *Eu o vi*” ou “*Fui na cidade*, ao invés de *Fui à cidade*”. Desse modo, se as práticas de escrita do proletariado são rotuladas através de problemas formais, os rótulos funcionam como evidências dos estigmas que atestam a classe social a que os sujeitos pertencem.

Por fim, paralelamente ao critério do plebeísmo funciona o critério das expressões viciosas, que abriga, ao mesmo tempo, solecismos, falares regionais sem legitimidade dentro do português-padrão e todos os demais tipos de estrangeirismos, tais como galicismos, anglicismos, portuguesismos e germanismos, estes últimos designados como barbarismos em virtude da origem histórica do processo identitário de seus falantes.²⁰

Um discurso transverso: os critérios de correção de texto e os pareceres da portaria de 1931

Se os saberes que configuram o perfil da área de língua portuguesa são institucionalizados através de decreto, como uma evidência da força de intervenção do Estado na realidade do cenário educacional brasileiro, durante o governo Vargas, cabe observar também que os saberes implantados pela instituição ministerial não se produzem ou se legitimam senão pela adesão da

cátedra a uma política de ensino que deve regular as práticas de produção de conhecimento nas escolas do país. É, pois, a partir de um projeto político que se funda na concessão de um lugar institucional de enunciação, dentro da FD. ministerial, à cátedra, que se faz possível caracterizar as condições em que o sujeito docente produz saberes, tomado no acontecimento histórico de ter de ocupar lugares contraditórios de enunciação: o de conselheiro do ministério e o de professor, ocupando, em conseqüência, diferentes posições de sujeito que impõem reconhecer a legitimidade do discurso-outro.

Por outro lado, ao ter de reconhecer-se simultaneamente, de forma contraditória, como produtor de um discurso jurídico, o discurso ministerial, e como porta-voz dos saberes que caracterizam o efetivo lugar que ocupa nas relações de produção/reprodução/transformação do conhecimento lingüístico, o sujeito-enunciador denega seu lugar de professor e passa a corroborar as condições de reprodução de saberes excludentes, ratificando, desse modo, o papel da escola como um espaço de divisão dos sujeitos, de segregação entre as classes.

Portanto, é na condição de sujeito disperso e fragmentado em posições conflitantes que o sujeito-enunciador produz saberes que atestam, em maior ou menor grau, a consciência tanto do lugar que ele ocupa nessa contingência histórica como dos lugares que ele deve ou não ocupar.

Transpondo, então, em primeiro lugar, essa questão para o campo experimental dos saberes que foram

produzidos sobre a língua materna, através da portaria de 30 de junho de 1931, constatamos que, enquanto esse discurso oficial dá ênfase aos estudos formais da língua, colocando as práticas de leitura e de produção de textos a serviço da apropriação de regras ortográficas, gramaticais e do vocabulário “representativo do vernáculo”, exclui dos domínios do seu objeto o tratamento semântico de questões que afetam a língua, produzindo, assim, tanto um efeito de indeterminação da legitimidade desse componente como um imaginário de língua que se torna hegemônico por condições de transparência, relações de reciprocidade entre forma e sentido e, em consequência, por superpor o estatuto das formas aos domínios do sentido. É a partir dessa condição simbólica, portanto, que se deve inscrever na ordem institucional um paradigma lingüístico para exercer controle sobre o campo pedagógico.

Considerando, entretanto, que a FD docente já havia também acumulado saberes sobre a língua de modo independente das determinações do aparelho estatal e que o Colégio D. Pedro II pode ser apontado como um caso representativo dessa realidade, por ter sido constituído de docentes que não somente representaram uma elite intelectual do país, mas também formaram elites para diferentes esferas da sociedade, seria lógico não esperar que o programa de português do colégio se ativesse exclusivamente aos saberes legitimados pelo programa nacional.

Por outro lado, ao inserir em sua proposta de correção de textos alguns critérios de natureza semântica, tais

como cruzamentos lexicais, ambigüidades e redundâncias, observamos que tais critérios adquirem muito mais a função de abrigar casos “indeterminados” que as regras morfológicas e sintáticas não elucidam, do que um espaço para aprofundar o tratamento de questões de sentido envolvidas na produção textual. Desse modo, o que se poderia tratar como uma proposta que retoma, para reformular um conjunto de exclusões produzidas pelo programa nacional, acaba por configurar uma prática docente que assimila não só os saberes através dos quais a língua é representada no discurso ministerial, mas agrega também outras formas de exclusão, pelo menos não previstas a partir desse discurso, como ocorre com a formulação de critérios tais como galicismos, plebeísmos, expressões viciosas e barbarismos. Assim, o exercício de poder que os saberes lingüísticos cumprem na instituição escolar consiste em ratificar, através de um discurso autoritário, contudo autorizado, no interior da FD docente, as exclusões já promovidas pela desigualdade social entre as classes, legitimando-as através de práticas escolares que submetem:

- a) as condições heterogêneas de apropriação da língua, pelos falantes, ao domínio de regras formais;
- b) o pluralismo lingüístico à homogeneidade;
- c) os modos de filiação do sujeito, aos sentidos, a um modelo de ordem simbólica que permite desengajá-lo de sua própria história e, portanto, das condições que lhe permitem reconhecer-se como sujeito iden-

tificado a uma ordem simbólico-histórica própria.

Se o valor simbólico que as palavras assumem, portanto, na prática de redação escolar deve prescindir de qualquer motivação externa, tornando os sentidos imotivados a qualquer determinação de ordem sócio-histórica, a fim de que a prática de escrita seja apropriada como expressão de um mero “fisiologismo lingüístico”, em que as estruturas são suficientes para atestar os valores que as palavras assumem na vida, mas, ao mesmo tempo, servem para refratar as condições reais de vida dos sujeitos, redigir um texto passa a significar preencher um espaço de dissimulação da subjetividade; uma doutrina de possibilidades de emergência de um sujeito metafísico, porquanto este sujeito se torna ausente de si mesmo, de sua realidade concreta.

É, desse modo, através da observação de critérios que excluem perspectivas diferentes de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, dando ênfase aos critérios que atentam contra a “pureza da língua”, como plebeísmos, barbarismos e expressões viciosas, que podemos colocar em evidência, finalmente, dois paradigmas de subjetivação que dominam o programa de língua portuguesa do Colégio D. Pedro II:

- a) um paradigma identitário nacionalista que coloca na base de sua proposta a exclusão das próprias condições que permeiam a linguagem, tais como a opacidade, a historicidade e a heterogeneidade;
- b) um paradigma elitista, que, ao colocar num mesmo plano a condição social do sujeito e seus falares

típicos, anula o direito de representatividade, o processo identitário da classe proletária, para, por fim, poder excluí-la de toda e qualquer oportunidade de inserção nas relações culturais de produção.

Referências

- ABREU, Alysson. *Leis do ensino secundário e seus comentários*. Porto Alegre: Queiroz Breiner, 1963.
- ADRIÃO, Pe. Pedro. *Tradições clássicas da língua portuguesa*. Porto Alegre: J. Pereira da Silva Edições, 1943.
- BOURDIEU, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CARVALHO, J. Mesquita. *Gramática e antologia nacional*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FÁVERO, Leonor L. O ensino no império: 1837-1867 - trinta anos do Imperial Colégio de D. Pedro II. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 65-86.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.
- LIMA, Maria Emília A. T. *A construção discursiva do povo brasileiro: os discursos de 1º de maio de Getúlio Vargas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Companhia

Edit. Melhoramentos, 1935.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: NORA, Pierre; LE GOFF, Jacques (Org.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

ORLANDI, Eni P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1992.

POTSCH, Waldemiro. *Textos para corrigir*. Rio de Janeiro: DASP/Fundação Alfredo Herculanopotsch, 1958.

SÉRIOT, Patrick. Anamnèse de la langue et quête identitaire. (La Langue – mémoire du peuple). In: COURTINE, Jean Jacques (Org.). *Langages: mémoire, histoire, langage*. Paris: Larousse, juin. 1994. p. 85-97.

SEQUEIRA, Cônego F. M. Bueno. *A ação da analogia no português*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1953.

ZANDWAIS, Ana. Linguagem e ensino: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Organon: discurso, língua e memória*. Porto Alegre: UFRGS, n. 35, p. 19-38, 2003.

_____. Educação e instrução para o proletariado: atas do II Congresso operário. *Anais do II Congresso Internacional da Abralin*. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2003. p. 260-263.

Notas

¹ Reportamo-nos ao golpe de estado de 1930, em que Vargas assume a Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil na qualidade de “delegado da Revolução em nome do exército e do povo”.

² O decreto que institui a designação Ministério da Edu-

cação e da Saúde Pública é reformulado em 1937, sendo suprimido o termo “Pública” da designação, condição que atenua os deveres do Estado para com o setor da saúde.

³ Dentre as instituições extra-escolares, cabe destacar o Instituto Oswaldo Cruz, a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional e o Serviço de Radiodifusão Educativa.

⁴ Conforme Zandwais (2003), tais discursos vêm contribuir, sobremaneira, para a legitimação de práticas educacionais de vulgarização de saberes científicos e de reprodução das condições de anulação da autonomia intelectual do proletariado nas escolas públicas.

⁵ Cabe observar que o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, através do decreto nº 241, de novembro de 1935, estabelece que a organização do corpo docente de todos os ginásios federalizados deve ser realizada com base no regimento do Colégio D. Pedro II.

⁶ São caracterizados como docentes livres os catedráticos que, tendo elaborado tese para fins de concurso público em uma determinada área de conhecimento, ficam autorizados a ministrar, em virtude disso, disciplinas em outras áreas.

⁷ Reportamo-nos, de modo específico, à portaria de 30 de junho de 1931, que delibera sobre a expedição de programas oficiais para o curso secundário.

⁸ Designação atribuída às escolas secundárias de formação profissionalizante.

⁹ Antenor Nascentes foi redator, no período de 1930 a 1932, sob a coordenação de Anísio Teixeira, de um projeto com o fim de homogeneizar o padrão ortográfico da língua portuguesa.

¹⁰ Designação atribuída aos livros didáticos de língua portuguesa.

¹¹ Fazemos referência à posição-sujeito da área de língua portuguesa no interior da FD ministerial.

¹² Designação atribuída ao Exame de Admissão para a escola secundária.

¹³ Elegemos o Colégio D. Pedro II para esta pesquisa não somente em virtude de seu processo de federalização, mas, sobretudo, em razão de ter sido, desde o regime imperial, a escola que abrigou o contingente mais expressivo de intelectuais do país.

¹⁴ O professor Waldomiro Potsch pertencia à classe de docentes livres, por ter defendido tese na área de História Natural e, em consequência, ter sido convidado a integrar as comissões examinadoras dos exames parcelados de língua portuguesa. Posteriormente, foi convidado a preencher, na qualidade de substituto, a vaga deixada em aberto por José Oiticica, após a prisão deste último sob a acusação de insuflar rebeliões de anarquistas no Rio de Janeiro.

¹⁵ Reportamo-nos às maratonas como disputas realizadas entre escolas através de provas comuns aplicadas a todas e cujos resultados têm por finalidade divulgar tanto as escolas como os alunos que apresentam os índices de produtividade mais elevada.

¹⁶ Conforme a exposição de Potsch (1958).

¹⁷ A este respeito consultar Adrião (1943) e Sequeira (1953).

¹⁸ Reportamo-nos às abordagens de Carvalho (1940) e Sequeira (1953) sobre a questão.

¹⁹ Faz-se necessário ressaltar que o caso identificado como pleonástico poderia ser simultaneamente apresentado como uma ocorrência de ambigüidade.