

Concepções de linguagem em livros didáticos de português (1950-1963): espaço de *inter-incompreensão polêmica*¹

Cristian Henrique Imbruniz*

Resumo: Meus objetivos são (i) determinar o estatuto teórico-metodológico da categoria *concepção de linguagem* e (ii) analisar como ela se materializa em dois livros didáticos de português, a saber, *Português para o colégio* (1955) e *Português no colégio* (1963). Defendo que essas concepções compõem um processo de subjetivação jamais estabilizado. Para analisá-lo, detenho-me em relações interdiscursivas salientadas por polêmicas explícitas (MAINGUENEAU, 1997), particularmente, aquela que opõe português brasileiro e europeu. Os resultados permitem constatar que, em vez de posições categorizáveis de um determinado autor, as concepções de linguagem são modos distintos de se relacionar com as regras de formação da língua como *saber*. **Palavras-chave:** Livro didático de português. Concepção de linguagem. Interdiscurso. Companhia Editora Nacional.

Abstract: My aims are (i) to determine the theoretical and methodological statute of language conceptions and (ii) to analyze how they appear in two Portuguese language textbooks, namely, *Português para o colégio* (1955) and *Português no colégio* (1963). I defend that these conceptions are a subjetivation process never stabilized. To analyze it, I focus on interdiscursive relations pointed out by explicit polemics (MAINGUENEAU, 1997), specifically, the one that opposes Brazilian and European Portuguese. The results show that, instead of categorizable positions of a given author, language conceptions are distinct ways of relating to the rules of formation of language as *knowledge*.

Keywords: Portuguese language textbook. Language conception. Interdiscourse. Companhia Editora Nacional.

Résumé: Mes objectifs sont de (i) déterminer le statut théorique et méthodologique de la catégorie conception de langage et (ii) analyser comment elles se matérialisent dans deux manuels scolaires de portugais, spécifiquement, *Português para o colégio* (1955) et *Português no colégio* (1963). Je défends que ces conceptions sont un processus de subjectivation jamais finalisé. Pour l'analyser, je me concentre sur les relations interdiscursives qui sont mises en

¹ Este artigo é resultado de comunicação oral intitulada *Concepções de linguagem em quatro livros didáticos de português (1945-1975)*, apresentada no 68º Simpósio do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), em 8 de julho de 2021. Esta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2020/03933-1. Pela leitura da primeira versão deste artigo e pelas sugestões, agradeço a Manoel Luiz Gonçalves Corrêa.

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0001-6506-9285> /E-mail: imbrunizc@gmail.com.



évidence par des polémiques explicites (MAINGUENEAU, 1997), particulièrement, celle qui oppose le portugais brésilien et l'européen. Les résultats montrent qu'au lieu d'être une position catégorisable d'un auteur déterminé, les conceptions de langage sont des manières distinctes de se relacionner avec les règles de formation de la langue comme *savoir*.

Mot-clés: Manuel scolaire de portugais. Conception de langage. Interdiscours. Companhia Editora Nacional.

Introdução

No projeto de pesquisa mais amplo do qual este artigo é um resultado parcial, analiso livros didáticos de português publicados por duas editoras relevantes em seus períodos de atuação, a Companhia Editora Nacional (1932-1980) e a Abril/Somos Educação (2004-2018). Ao todo, examino 10 conjuntos de livros de português, destinados ao 1º e ao 2º anos do ensino médio, totalizando 18 volumes. Com a análise dos livros, pretendo detectar e comparar concepções de linguagem e representações sobre escrita e seu ensino, assumindo a hipótese de que conceitos ligados ao campo da linguagem e do ensino permitiriam identificar projetos de ensino médio gestados pelas editoras, já que esse nível de escolarização tem sido percebido como um campo de disputa (TOLEDO, 2017).

Em função disso, em trabalhos anteriores, tenho me dedicado a discutir os contornos teóricos e metodológicos da categoria concepção de linguagem. Em diferentes livros didáticos de português, analisei-a por meio de intertítulos e prefácios (IMBRUNIZ, 2019; 2020), de políticas linguísticas implícitas (IMBRUNIZ, inédito) e de textos presentes em antologias (IMBRUNIZ; HAYNAL, 2020). Ao longo desse percurso, tenho observado que, longe de simplesmente servirem à classificação de livros e autores em marcos do pensamento linguístico, as concepções de linguagem compõem processos de subjetivação, os quais pretendo explorar neste artigo.

Meus objetivos, neste trabalho, são determinar o estatuto teórico-metodológico da categoria *concepção de linguagem* e analisar como ela se materializa em dois livros didáticos de português. Para tanto, em uma perspectiva discursiva de linha francesa, destaco o tratamento dado a uma polêmica que, em meados do século XX, era

recorrente, a saber, se o português brasileiro e o europeu seriam línguas distintas. Esse destaque se baseia num fundamento teórico-metodológico. Em primeiro lugar, ele serve como critério de recorte do material, pois aponta para a década de 1950, quando os programas de português, gestados pela Congregação do Colégio Pedro II, davam ênfase considerável para a gramática histórica – por isso, para a formação da língua portuguesa – e para a polêmica em torno da diferenciação entre português brasileiro e europeu. No presente trabalho, detenho-me nos livros *Português para o colégio*, de José Cretella Júnior (1955), e *Português no colégio*, de Raul Moreira Léllis (1963), publicados pela Companhia Editora Nacional e destinados ao primeiro ano do curso colegial. Embora o livro de Léllis tenha sido publicado nos anos 1960, em prefácio, o autor opta pela utilização dos programas de 1950, aos quais, segundo ele, os professores estariam habituados. Analiso, assim, dois livros gestados nos anos de 1950, mesmo que um deles tenha sido publicado nos anos 1960 (voltarei a isso mais adiante). Em segundo lugar, o caráter polêmico das discussões sobre a autonomia do português brasileiro em relação ao europeu permite a delimitação de um exterior específico do interdiscurso², pois, segundo Maingueneau (1997), apesar de a interincompreensão ser a regra do espaço discursivo, em relação às polêmicas possíveis, as explícitas são pouco numerosas. O autor observa que estas últimas “giram, em geral, obstinadamente em torno de alguns pontos, deixando na sombra zonas imensas” (MAINGUENEAU, 1997, p. 124). Por essa razão, as polêmicas explícitas constituiriam “pontos-chave” e, portanto, modos de acesso

² Ao discutir o *primado do significante sobre o signo e o sentido*, Pêcheux (2014) argumenta que as palavras, as expressões e as proposições não têm, preso a elas, um sentido próprio nem sentidos deriváveis de procedimentos lógico-linguísticos capazes de neutralizar a ambiguidade, como os da gramática gerativa. Para Pêcheux (2014, p. 239-240), “o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição”, relação cujo caráter metafórico não poderia se realizar no sistema da língua. O autor explica que as relações metafóricas de substituição, paráfrase e formação de sinônimos ocorrem nas formações discursivas, onde, histórica e provisoriamente, recebem seu sentido. A esse respeito, Pêcheux faz duas observações. Por um lado, sublinha que a transparência de sentido própria às formações discursivas é responsável pelo mascaramento de sua relação com o interdiscurso. Por outro, adverte que o interdiscurso não intervém nas formações discursivas como uma globalidade onipresente nem como uma casualidade homogênea, mas como um exterior específico. Em outras palavras, aquilo que permite que uma dada formação discursiva confira sentido a uma palavra, a uma expressão ou a uma proposição não é uma relação de causa e efeito, mas, ao contrário, “o caráter local e determinado do que cai no domínio do inconsciente, enquanto lugar do Outro” (PÊCHEUX, 2014, p. 240).

privilegiado ao exterior específico do interdiscurso, garantindo ao analista a possibilidade de formular ou descartar hipóteses de trabalho.

Do ponto de vista metodológico, no que diz respeito à execução da análise, serão destacadas, dos dois livros analisados, as lições em que os autores apresentam, explícita ou implicitamente, a polêmica entre o português brasileiro e o europeu. Nessas lições, examinarei o funcionamento linguístico-discursivo dos enunciados formulados por Cretella e Léllis para tomar parte na polêmica em questão. Acredito que a compreensão desses fatos discursivos ofereceria indícios de processos de subjetivação e, desse modo, permitiria a distinção de *concepções de linguagem*.

O presente artigo descreve, inicialmente, a inserção histórica do material de análise. Em seguida, apresenta considerações teóricas sobre a categoria concepção de linguagem e trata da polêmica entre o português brasileiro e o europeu. Por fim, apresenta a análise de *Português para o colégio* e *Português no colégio*, encerrando-se com algumas considerações finais.

Autores, livros, editora e currículo

Entre os anos de 1950 e 1960, a Companhia Editora Nacional era considerada a maior editora de livros didáticos do país. Segundo Hallewell (2017), nos anos 1950, a casa editorial chefiada por Octalles Marcondes Ferreira atingiu seu pico produtivo, alcançando marcas de até sete milhões de exemplares impressos por ano. Ainda de acordo com o mesmo autor, em 1967, a Nacional era responsável por 55% da produção de livros didáticos no Brasil. Nesse período, dentre os livros destinados ao ensino de língua materna, *Português para o colégio*, de Cretella (1955), e *Português no colégio*, de Léllis (1963), foram publicações representativas. A esse respeito, é conveniente lembrar o que Magda Soares, em entrevista para Bombonatti (2017), dizia sobre Léllis, ao comentar a publicação de seu primeiro livro didático de português: “enquanto Raul Moreira Lellis, por exemplo, era publicado pela Editora Nacional, nós estávamos numa gráfica de fundo de quintal, então tinha que fazer o que fosse possível” (BOMBONATTI,

2017, p. 161). Instituição consolidada, a Nacional alçava seus autores a posições de destaque e, ao mesmo tempo, colhia os frutos do prestígio, intelectual ou comercial, obtido por eles (cf. TOLEDO, 2010). Não à toa, ao recompor suas memórias, Soares parece encenar a história de Davi e Golias: a então jovem professora, contratada por uma editora de fundo de quintal, enfrenta um *conhecido e estimado professor do Rio de Janeiro*³, contratado pela então maior editora do Brasil.

Com efeito, Cretella e Léllis foram autores de grande sucesso. Juntos, com seus livros para o ginásio e para o colégio, foram responsáveis pela impressão de, pelo menos, 2.551.000 exemplares, com larga vantagem para Léllis⁴. Uma possível justificativa para essa vantagem pode ser encontrada na trajetória profissional de cada um dos autores. Formado em letras e direito pela Universidade de São Paulo (USP), Cretella foi professor do ensino secundário entre 1943 e 1965, em escolas públicas e privadas (REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO, 1969), atividade que, nas suas próprias palavras, nunca o “atrapalhou” e, até mesmo, permitiu que ele escrevesse livros (RIO BRANCO, 2014). A princípio, dedicou-se aos livros de latim e, quando estes deixaram de ser requisitados pelas escolas por força de decreto, passou a escrever livros de português⁵. A partir dos anos 1960, gradativamente, abandonou as aulas e os livros de português para se dedicar às aulas e aos livros de direito, tornando-se, em 1965, professor da Faculdade de Direito da USP (REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO, 1969). Formado em medicina, Léllis esteve, por sua vez, sempre associado ao ensino de língua e literatura, inclusive no ensino superior. De 1937 até 1962, ano de sua aposentadoria no serviço público, exerceu

³ Retiro a perífrase das ações de divulgação do livro de memórias de Léllis, *Há sol por trás das nuvens*, publicado em 1975, pela Civilização Brasileira em parceria com o Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação. No *Jornal do Brasil*, em 24 de maio de 1976, em nota, anunciava-se: “conhecido professor no Rio de Janeiro, Raul Moreira Léllis conta sua infância e adolescência” (JORNAL DO BRASIL, 1976, p. 7). Na orelha do livro, assinada por Mário da Silva Brito, reforça-se: “conhecido e estimado professor de português e literatura luso-brasileira em colégios do Rio de Janeiro revela tardiamente suas qualidades de ficcionista” (LÉLLIS, 1976, n/p). Nota-se, portanto, que o nome de Léllis era um ativo comercial, mobilizado pelas empresas editoriais para disputar o público leitor e suplantar as concorrentes.

⁴ Dados obtidos no acervo da Companhia Editora Nacional, sediado no Centro de Memória e Pesquisa História (CMPH), da Universidade Federal de São Paulo, *campus* de Guarulhos (SP).

⁵ Essa mudança de foco na carreira de Cretella põe em evidência uma característica fundamental da circulação de livros didáticos. Simultaneamente uma mercadoria vendável e um instrumento de ensino, os livros didáticos surgem e desaparecem em razão do frágil arranjo de documentos oficiais (programas disciplinares) que garante a existência de um *público cativo* (alunos) e, dessa maneira, o lucro das empresas editoriais.

diferentes cargos na área de educação, seja como técnico na Divisão de ensino comercial (CORREIO DA MANHÃ, 1939), seja como professor do ensino secundário (O JORNAL, 1950). No ensino superior, pelo menos desde os anos 1950, passou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), onde, em 1978, recebeu o título de professor emérito (A LUTA DEMOCRÁTICA, 1978). Desse modo, é possível sugerir que, mantendo-se na área de língua e literatura, Léllis garantiu sobrevivência a seus livros didáticos nos anos de 1960 e 1970. Detenhamo-nos nos livros para o colegial dos dois autores.

Entre outubro de 1950 e fevereiro de 1951, o livro de Cretella, *Português para o colégio*, teve duas edições, ambas reguladas pela Portaria Ministerial nº 87, de 1943, que definia os programas de língua portuguesa para o colégio. Do ponto de vista editorial, a segunda edição representou um revés, pois, entre outubro e dezembro de 1951, foram promulgadas, respectivamente, as Portarias 966 e 1045, que impuseram um novo programa de português. Em outras palavras, a segunda edição do livro de Cretella, publicada às vésperas da nova legislação, não serviria aos alunos e aos professores, a quem se faziam novas exigências quanto aos conteúdos da disciplina português. Quase um ano depois, em janeiro de 1953, publicou-se uma nova edição de *Português para o colégio*, com o destaque “novos programas”. Reeditada até 1957, a versão atualizada apresentava mudanças significativas, que sugerem uma readequação cerrada à legislação vigente. A título de exemplo, menciono o número de páginas do volume destinado ao primeiro ano do colegial, que foi reduzido para menos da metade, de 356 para 144 páginas. O livro de Léllis, *Português no colégio*, foi publicado pela primeira vez em agosto de 1963, já sob a Lei nº 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases. Diferentemente de Cretella, ele não foi obrigado, entre uma edição e outra, a realizar modificações em seu livro, que, até 1972, teve 14 reedições. No entanto, no prefácio, Léllis justifica sua opção por submetê-lo à legislação dos anos 1950. Por meio de um argumento tortuoso, o autor critica as portarias de 1951 por seu “caráter rígido”, expõe a Lei de Diretrizes e Bases, com ênfase na liberdade que ela teria conferido aos autores de livros didáticos, para, finalmente, adotar, como roteiro, as mesmas portarias de 1951, com a seguinte justificativa: “não apenas porque o consideramos bom [o roteiro de 1951], como realmente é, mas principalmente porque a grande maioria do professorado de segundo

ciclo, em todo o Brasil, está profundamente identificada com aquelas normas” (LÉLLIS, 1963, p. 16).

Dessa breve exposição, interessa destacar que tanto *Português para o colégio* quanto *Português no colégio* estavam submetidos, oficial ou oficiosamente, às portarias 966 e 1045 de 1951. Nessas portarias, o ensino de gramática histórica suplantava, largamente, o ensino de gramática do português, que comparecia somente como objeto de justificação. Especificamente, na Portaria 1045, na qual foram expedidos os planos de desenvolvimento e as orientações metodológicas do curso de português, afirmava-se que a gramática histórica devia ser ministrada na primeira série do curso colegial visando à justificação de normas ortográficas e preceitos da gramática expositiva. Dentre os conteúdos elencados como necessários para o “estudo elementar da gramática histórica” (BRASIL, 1951, p. 67), estavam a fonética, as formas divergentes e convergentes, a analogia, dentre outros conteúdos propriamente gramaticais e filológicos. Contudo, havia, também, exigências relativas à origem, à história e ao domínio do português. Essas exigências, do latim às línguas românicas, desaguavam nas particularidades do português brasileiro: “O português no Brasil; contribuição brasileira para o léxico da língua” (BRASIL, 1951, p. 66). Em função disso, a polêmica entre o português brasileiro e o europeu era, constantemente, atualizada nos diferentes livros didáticos, já que a explicitação das inovações do português brasileiro não só supunha a diferença entre eles, mas também a assunção do português europeu como a base comum da comparação e, por essa via, a sua dominância, em termos de modelo de correção, em relação ao português brasileiro.

Não à toa, nos livros analisados, é comum que as exposições sobre as inovações do português brasileiro retomem a possível existência de uma língua brasileira. Segundo Cretella (1995, p. 116, grifos do autor), por exemplo, alguns intelectuais, com motivos “acentuadamente nacionalistas”, tentavam “agrupar argumentos para provar que já temos *Língua Brasileira*”. Note-se que, além de desqualificar os argumentos desses intelectuais pelo caráter “acentuadamente” nacionalista (algum nacionalismo seria necessário?), o autor emprega o termo “*Língua Brasileira*” em itálico, negando, de modo tácito, essa posição. A postura de Cretella sugere que a delimitação da unidade social e política de uma língua, bem como sua nomeação, é uma questão intrincada, na qual

muitas instituições tomam parte, dentre elas, as pedagógicas. A propósito, é conveniente retomar os argumentos de Canut (2001) sobre a nomeação das línguas. Para a autora, a atribuição de um nome a uma língua consiste na homogeneização de práticas linguísticas necessariamente heterogêneas, de modo que, congeladas no tempo e no espaço, elas possam se apresentar como um objeto do mundo real que, supostamente, sempre existiu. Ainda segundo Canut (2001, p. 445), trata-se de um processo “construtivista” que só pode ocorrer na relação com o outro, já que essa relação permite traçar fronteiras que, ilusoriamente, estabilizam as línguas e legitimam a manifestação de “formas imaginárias, fantasmagóricas ou ideologizantes”⁶, como é o caso da unidade linguística. Conforme procurarei mostrar, impelidos a debater as inovações do português brasileiro, Cretella e Léllis encontram modos distintos de traçar ou atenuar fronteiras em relação ao outro, no caso, o português europeu. No curso desse processo, acredito que seria possível identificar e analisar concepções de linguagem. Aprofundemos, teoricamente, essa possibilidade.

Bases teóricas para a análise de concepções de linguagem

Grosso modo, em trabalhos que se dedicam a livros didáticos, currículos e ensino, a noção de concepção de linguagem costuma ser apresentada em três tendências, correspondentes a marcos do pensamento linguístico. Em um percurso semelhante ao que Kuhn (2013, p. 101) chama de “desenvolvimento-por-acumulação”, distinguem-se: (i) a linguagem como expressão do pensamento, associada à gramática normativa; (ii) como instrumento de comunicação, associada a certas apropriações do estruturalismo, em especial, pela Lei 5.692/1971; e (iii) como interação, associada a abordagens sociointeracionistas (cf. GERALDI, 1984; GOMES, 2013; MORETTO; FEITOZA, 2019). A princípio, por meio dessas categorias, a identificação de concepções de linguagem, nos livros de português que me proponho a analisar, pode ser uma tarefa simples. Em um

⁶No original: “Formes imaginaires, fantasmées ou idéologisées”. Tradução de minha responsabilidade.

exame detido de suas lições, é possível encontrar afirmações sobre a língua que permitiriam associar os autores a uma determinada concepção de linguagem. Vejamos:

Nas poesias de Paio Soares, nos Autos de Partilhas, nas Poesias de D. Diniz, percebemos nitidamente que não estamos diante do latim, mas de uma outra língua, bastante diferente, *capaz de servir de intérprete a qualquer modalidade de pensamento* – a Língua portuguesa (CRETELLA, 1955, p. 21, grifo meu).

Cada indivíduo, culto ou ignorante, *dentro das possibilidades da sua língua e da sua maneira de pensar*, exprime a seu modo, obedecendo ao seu temperamento (LÉLLIS, 1963, p. 192, grifo meu).

Nas duas passagens, fica patente uma concepção de linguagem como expressão do pensamento do indivíduo. Naturalmente, essa concepção remete à função homogeneizadora da escola na elaboração da língua como objeto de culto e de unificação nacional. Não por acaso, em diferentes partes dos livros, ambos os autores defendem que, sendo a linguagem um modo de expressão do pensamento, as suas imperfeições seriam resultantes de interferências externas. Desse modo, poderiam ser extirpadas por meio da disciplina mental e do estudo dos bons escritores. Quanto ao estudo dos bons escritores, a defesa velada que Léllis (1963, p. 167) faz dos arcaísmos, desencorajando seu uso em favor da clareza, mas resguardando seu valor como forma, é exemplar da relação entre língua e nação: “nem se pode dizer que o arcaísmo constitua erro, tanto assim que muitos escritores, como Castilho, Machado de Assis e Rui Barbosa, além de outros, procuram e procuram por elegância, rejuvenescer formas da língua passada”. As observações de Léllis sobre o estilo de escritores autorizados, portugueses e brasileiros, traça uma linha de continuidade entre o passado e o presente da língua, pois, desdobradas e rejuvenescidas, tais formas estabeleceriam, por espelhamento, dois pontos de referência entre os quais haveria um fio histórico contínuo. Deve observar, porém, que essa linha de continuidade não unificaria somente a língua, mas também a cultura e a nacionalidade “brasileiras”, uma vez que, segundo Canut (2001), é comum que, em perspectivas essencialistas como a analisada, correlacionem-se, biunivocamente, uma língua a uma nação.

Apesar de relevantes, tais constatações sobre as concepções de linguagem se restringem a um gesto classificatório, cujos desdobramentos sócio-históricos são

excessivamente gerais. Dito de outro modo, elas permitem localizar os livros em um determinado campo do pensamento linguístico, bem como seus desdobramentos sócio-históricos, mas não necessariamente alcançam o funcionamento das concepções de linguagem como parte de um enunciado situado social e historicamente, o livro de português.

Buscando alcançar o funcionamento das concepções de linguagem, uma possibilidade seria submetê-las ao primado do interdiscurso, que, segundo Maingueneau (1997), condiciona a identidade discursiva à relação com o Outro. Para esse autor, no espaço discursivo, não há formações discursivas isoladas, uma vez que a relação entre elas é a própria condição de emergência dos enunciados. Em última instância, a constituição da identidade discursiva se daria por meio da rejeição do Outro. Desse modo, a delimitação do funcionamento das concepções de linguagem não poderia se pautar pelo posicionamento discricionário de um indivíduo quanto a um aspecto determinado da língua, passível de classificação, pois, assim, a suposição seria que um sujeito é capaz de, sem a presença do Outro, conceber a linguagem individualmente. Como veremos, essa suposição tem limites metodológicos e teóricos. Por um lado, o exame do material mostra que as concepções de linguagem são discursos⁷ que, mobilizados em determinadas condições de produção, mostram-se apenas na relação com outros discursos, especialmente, aqueles com que polemizam explicitamente. Por outro lado, a atenção dedicada ao sujeito na busca de concepções de linguagem não significa que ele seja o centro a partir do qual elas são gestadas, mas sim o reconhecimento de que tais concepções acontecem no sujeito – no caso, um autor – e se materializam em sequências linguísticas – no caso, um livro de português –, pois,

⁷ Ao se afirmar que as concepções de linguagem são discursos, corre-se o risco de, pela própria abordagem discursiva, cair na armadilha das tipologias. A consequência imediata dessa armadilha seria a constatação de que, sendo um *tipo* de discurso *sobre* a língua, as concepções de linguagem poderiam ser classificadas e temporalmente ordenadas por meio das mesmas categorias das quais procuro me afastar: “expressão do pensamento”, “comunicação” etc. Para evitar a armadilha das tipologias, é preciso retomar o esclarecimento de Pêcheux e Fuchs (2010) sobre a ambiguidade do termo “discurso”. Os autores explicam que “discurso” pode significar tanto uma sequência verbal falada ou escrita quanto um processo histórico, ideológico e social. No primeiro caso, seria possível empregar tipologias textuais e temáticas; no segundo, não. Naturalmente, defendo que as concepções de linguagem fazem parte de um processo histórico, ideológico e social, aproximando-me, portanto, do segundo caso.

conforme argumentam Pêcheux e Fuchs (2010, p. 169), os processos discursivos não se originam no sujeito, mas “se realizam necessariamente nele”.

Nos livros didáticos, as concepções de linguagem são variáveis e se materializam somente em relação com outras. Desse modo, quando em um determinado livro, como *Português no colégio*, de Léllis, considera-se que certas variações sintáticas são aceitáveis e outras não, porque os falantes destas últimas são pessoas sem cultura, tem-se um modo de conceber a linguagem como a unidade da língua que exclui (ou recusa), por meio de uma negação explícita, seus acidentes – as variações e os falantes. De modo semelhante, quando em um outro livro, como *Português para o colégio*, de Cretella, admite-se as mesmas variações sintáticas, incluindo-se o autor entre os falantes e produzindo um pretense testemunho coletivo, tem-se, novamente, um modo de conceber a linguagem como a unidade da língua. Dessa vez, contudo, a condição para que haja unidade é a aceitação dos acidentes da língua, atribuindo-lhes um lugar específico, o de anomalia a ser descrita. Essa sutil diferença entre *Português no colégio* e *Português para o colégio* é o que permite compreender a noção de concepção de linguagem, pois ela sugere que, talvez, seja preciso deslocar a atenção do produto para o processo. Observe-se que, nesses dois livros, a concepção de linguagem está associada à noção de sujeito, pois há uma recusa, total ou parcial, daquilo que é reconhecido como diferença. É possível sugerir, portanto, que a concepção de linguagem consistiria nos modos particulares de lidar com a diferença em relação à língua e a seus falantes⁸ disponíveis para um sujeito. Esse modo de tratar a concepção de linguagem desloca a atenção dos produtos, tais como as categorias “expressão do pensamento”, “comunicação”, “sociointeracionismo”, que, formuladas *a posteriori*, retornam aos livros didáticos como unidades organizadoras de uma narrativa histórica particular, a dos linguistas. Em seu lugar, institui a atenção ao processo, de natureza social e histórica, que atravessa os sujeitos e, de diferentes maneiras, obriga o autor do livro didático a se confrontar com o fato de que, sob sua aparente unidade, a língua tem falantes distribuídos por todas as classes sociais, além de também se distribuírem, desigualmente, em várias outras categorias sociais, talvez menos potentes em seus efeitos, mas igualmente atuantes na qualidade de elementos

⁸ Caberia investigar se o mesmo ocorre com outros autores de livros didáticos, investigação que está em andamento em minha tese de doutoramento no sentido de buscar uma generalização dessa noção.

determinantes da heterogeneidade da língua. Em função disso, no material, as concepções de linguagem se mostrariam nas polêmicas explícitas e, principalmente, na relação com o diferente, por meio de perguntas como: qual “linguagem” e qual “língua” o autor atribui a si mesmo e a seus iguais? Qual “linguagem” e qual “língua” o autor atribui a seu outro? Qual papel o autor atribui à sua relação (e à de seus iguais) com a linguagem? Qual papel o autor atribui à relação de seu outro com a linguagem?

De um ponto de vista teórico, a delimitação das concepções de linguagem exigiria a análise daquilo que atravessa o sujeito ao falar sobre a língua e que, na manutenção da ilusão de sua centralidade, impõe-se como alteridade (CANUT, 2001; LEMOS, 2002; AUTHIER-REVUZ, 2008). Portanto, a concepção de linguagem é um processo de subjetivação, nunca finalizado ou estabilizado, em que, na qualidade de Outro, a língua e seus falantes representam um ponto de dispersão para o sujeito (FOUCAULT, 2008). De um ponto de vista metodológico, por sua vez, a interpretação das concepções de linguagem incidiria nos modos distintos de se relacionar com a língua na qualidade de saber, este último compreendido, na prática discursiva, como o “domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular” (FOUCAULT, 2008, p. 205). Desse modo, tem-se uma categoria que, longe de ser estática, marca-se pelo necessário trânsito entre teoria e metodologia. Essa característica da noção de concepção de linguagem impede que ela se apresente com ponto de partida para o método e, ao mesmo tempo, garante que ela seja afiançada pelo material analisado em relação à teoria.

Destaque-se que, submetidas a relações interdiscursivas, as concepções de linguagem são, necessariamente, marcadas pela interincompreensão polêmica. De acordo com Maingueneau (1997), os enunciados se mostram no seu “direito” e no seu “avesso”, já que demarcam seu pertencimento a uma formação discursiva e, ao mesmo tempo, sua recusa a todas as outras. Assim, ainda segundo o autor, a presença do Outro é tolerada apenas sob a condição de que ele seja “traduzido” conforme as regras próprias à formação discursiva na qual é mobilizado, o que faz com que os seus enunciados transitem “entre zonas da mesma língua” (MAINGUENEAU, 1997, p. 120). A necessidade de tradução evidencia, por sua vez, a interincompreensão como regra do espaço discursivo, pois, como observa Maingueneau, se cada formação discursiva resguarda a

prerrogativa de traduzir o enunciado do Outro, a intercompreensão é impossível, fazendo da interincompreensão a regra que interdita e possibilita os sentidos.

Para pôr em evidência o caráter interdiscursivo das concepções de linguagem, optei por circunscrever um tema que, no conjunto daqueles exigidos para se abordar a formação da língua portuguesa, constitui uma polêmica explícita, a diferenciação entre o português brasileiro e o português europeu. Segundo Maingueneau (1997), para ser considerada legítima, uma polêmica se sustenta em uma “memória polêmica”, isto é, discursos partilhados que, a cada atualização, guardam a possibilidade de sofrer rearranjos. Como veremos, a polêmica em questão atualiza duas posições dominantes. De um lado, a de que o português brasileiro e o europeu seriam línguas diferentes; e, de outro, a de que seriam a mesma língua, apesar de diferenças nos níveis fonético-fonológico e léxico.

Dentre os defensores da primeira posição, talvez o mais célebre tenha sido o escritor romântico José de Alencar que, no século XIX, em discussões com seus contemporâneos, defendia a vernaculidade do português brasileiro. Como mostra Leite (1999), ainda entre os escritores, no século XX, tomaram parte na questão Lima Barreto, Mário de Andrade e Monteiro Lobato, todos de modo particular e, não raro, contraditório. Lobato, por exemplo, em diferentes momentos da sua vida, ora defendeu a existência de uma língua brasileira, ora a negou (cf. LEITE, 1999). A propósito, cabe lembrar que uma das arenas da disputa em questão foi, justamente, a *Revista do Brasil*, dirigida, entre 1918 e 1925, por Lobato. Segundo De Luca (1999, p. 242), na revista do escritor paulista, a língua era considerada um “fator de coesão nacional” e, por isso, era mobilizada pelos intelectuais da primeira república para “caracterizar a nação brasileira”. Desse modo, não causa espanto que a distinção entre o português brasileiro e o europeu tenha comparecido frequentemente nas páginas do mensário.

Tema recorrente entre a elite intelectual dos primeiros anos da república, a distinção entre o português brasileiro e o europeu se tornou, desde 1930, uma questão de Estado. Em 1931, a imposição de um acordo ortográfico pelo governo provisório de Getúlio Vargas ressaltou, segundo De Luca (1999), as diferenças entre as duas variedades do português e, sobretudo, atçou aspirações de soberania nacional. Já em 1945, no início do governo do general Eurico Gaspar Dutra, a polêmica adentrou na Constituição. O

artigo 35 da Carta instituiu uma comissão para definir o nome do “idioma nacional”. Composta por filólogos célebres, como Sousa da Silveira – o relator –, Júlio Nogueira, Clóvis Monteiro e Augusto Magne, a comissão dedicou um trecho considerável do parecer à defesa de que o português brasileiro e o europeu são a mesma língua. Quanto à denominação, eles foram categóricos na escolha de “língua portuguesa”: “além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras – Língua portuguesa, – a história da nossa origem e a base fundamental da nossa formação de povo civilizado” (SOUSA DA SILVEIRA, 1947, p. 333).

No campo pedagógico, em 1935, Antenor Nascentes se batia com a polêmica, alçando-a à condição de “questão primordial” para o estudo da metodologia do ensino de português. Não à toa, dedicou o primeiro capítulo do seu livro ao tema, por considerar que “divergindo as línguas nos dois países, é claro que a gramática também variará e portanto o critério de correção gramatical” (NASCENTES, 1935, p. 14), o que, para o autor, produziria efeitos no modo de ensinar português. No prefácio do livro de Nascentes, talvez um dos primeiros manuais de metodologia do ensino de português destinado ao curso secundário, Lourenço Filho exaltava a atenção do filólogo à distinção entre o português brasileiro e o europeu, resguardando-o de acusações de “nativista” e de “lusóforo”. É pertinente observar que as ressalvas de Lourenço Filho ilustram exemplarmente a interincompreensão como regra do espaço discursivo: para estabelecer a positividade dos argumentos de Nascentes, o educador o opôs, explicitamente, a outros sujeitos que, embora defendessem uma posição semelhante à dele, poderiam ser considerados “ideológicos” ou “radicais”. Os propósitos de Nascentes seriam, ao contrário, científicos e pedagógicos, motivados por sua observação distanciada da língua, tendo em vista que, nas palavras de Lourenço Filho (1935, p. 7), ele era um “grande especialista, com experiência de três longos decênios de ensino”. Trata-se, efetivamente, de um trânsito entre zonas diferentes de uma mesma língua, em que o Outro é objeto de tradução nos termos da posição enunciativa na qual é mobilizado (MAINGUENEAU, 1997).

Não causa espanto, pois, que a distinção entre o português brasileiro e o português europeu esteja tão marcada no programa de 1951 – e mesmo em outros programas, em que a formação da língua portuguesa não recebia um lugar de destaque,

como a Portaria Ministerial nº 87, de 1943. É seguro dizer que, durante a expansão do ensino secundário, a partir dos anos 1930, a polêmica entre o português brasileiro e o português europeu foi um lugar-comum nos currículos e nos livros didáticos, produzido por uma memória polêmica.

Concepções de linguagem em dois livros de português

Em relação à polêmica entre o português brasileiro e o europeu, em trecho dedicado ao “português no Brasil” e à “contribuição brasileira para o léxico da língua”, Cretella argumenta que, à parte as posições apresentadas por ele como radicais, o erro dos debatedores teria sido ignorar o fato de que a língua não seria um bloco maciço, indivisível e uno. Nos termos do autor, tanto aqueles que, “com acentuada tendência nacionalista”, defendem a diferenciação entre o português brasileiro e o europeu quanto aqueles que “quebram lanças” para defender a continuidade linguística ignoram que “como sempre a verdade pode ser encontrada no meio” (CRETELLA, 1955, p. 116). De saída, Cretella estabelece, pois, uma posição moderada por oposição aos exageros polêmicos (“tendências nacionalistas”, “quebram lanças”), que ignorariam a evidência (“como sempre...”, desde os gregos) de que a verdade (aquilo que todos sabem, todos veem) está no meio.

Para Cretella (1955, p. 116), embora o português brasileiro e o lusitano sejam a mesma língua, suas diferenças mínimas, mas perceptíveis, não são corretamente apreciadas porque “a maioria dos estudiosos do assunto” insiste no “erro preliminar” de não distinguir a língua falada da língua escrita. Feita essa constatação, o autor passa a definir as características de cada uma dessas línguas por meio de sua proximidade ou distância da norma lusitana. Desse modo, fala e escrita seriam dotadas, cada uma, de características e usos específicos capazes de delimitar a distância ou a proximidade da norma europeia, à qual o autor atribui, implicitamente, a função de critério de comparação e de correção. No momento de definir a língua falada, Cretella (1955, p. 116) explica que, “quer numa conversa simples, quer num discurso solene”, ela não poderia

ser confundida com o “pitoresco linguajar lusitano”, já que tem um “corpo orgânico típico”, composto, dentre outras coisas, por musicalidade, sotaque, velocidade, vogais e energia⁹. É possível constatar que, na exposição do autor, a língua falada está submetida a diferentes práticas sociais e gêneros do discurso, mais e menos controlados, e, em todos eles, diferencia-se do português europeu por causa de seu corpo orgânico típico. Dessa maneira, para Cretella, o português falado no Brasil não se distingue daquele falado em Portugal por sua inserção social e histórica (práticas e gêneros), mas por disposições orgânicas, especialmente, no nível fonético.

No caso da chamada língua escrita, que, segundo Cretella (1955, p. 116), consiste na “estilização ou artistificação da falada, ao lado dela coexistindo e nela interferindo a cada passo”, não se encontra a mesma variedade de práticas sociais, pois a escrita seria usada exclusivamente na produção de obras literárias. Desse modo, própria à literatura, a língua escrita guardaria uma distância menor em relação à norma lusitana (com exceção dos “escritores regionalistas”, que se distanciariam dela¹⁰), mas não tão pequena a ponto de ser imperceptível. Observe-se que Cretella ignora outros possíveis usos da escrita, como bilhetes, listas, cartas pessoais ou, para não deixar escapar práticas fortemente institucionalizadas, memorandos e procurações. Naturalmente, pode-se objetar que o autor esteja fazendo um esforço de delimitação dos temas literários, que

⁹ De acordo com Schlieben-Lange (1993), o uso do critério retórico de *energia* para classificar e avaliar línguas tem uma história curiosa, pois, quando retomado na tradição clássica, pode significar tanto “clareza” quanto “vigor”, o que fez com que autores europeus, entre os séculos XVI e XVIII, ora opusessem, ora não opusessem a *energia* à *clareza*. No século XVIII, especificamente, tais critérios desempenharam um papel importante, pois, organizados em uma hierarquia na qual, em oposição à *energia*, a *clareza* seria a qualidade mais importante das línguas, serviram para “argumentar em favor da superioridade do francês em relação ao latim e, quase simultaneamente, da hegemonia do francês com relação às outras línguas modernas” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 120). A autora observa que a suposta hegemonia do francês foi questionada por autores italianos e espanhóis por meio do rearranjo da hierarquia em questão: ora se negava a superioridade da *clareza*, ora se negava a própria oposição entre *clareza* e *energia*. No trecho analisado, não há relação de oposição entre *energia* e *clareza*, mas é pertinente retomar a memória desse critério de classificação e comparação de línguas. A título de hipótese, seria possível indagar se, para Cretella, a *energia* da *língua falada* não se oporia à pretensa *clareza* da *língua escrita*.

¹⁰ A esse respeito, retomo o trabalho de Macedo (2010), que mostra como, entre os anos de 1940 e 1970, nos currículos e livros didáticos, esse conjunto de escritores deixou de ser um “adendo” e passou a ocupar uma posição hegemônica, marcada no próprio modo de se referir a eles, primeiramente, como “regionalistas” e, posteriormente, como parte da “2ª geração do modernismo”. No caso das considerações de Cretella sobre o português brasileiro e o europeu, o caráter de “adendo” dos “regionalistas” também está presente, mas não propriamente pela via literária. Para o autor, esses escritores constituiriam uma exceção no processo de formação e continuidade da língua portuguesa por se distanciarem da norma lusitana escrita. Por isso, são tratados como um “adendo”.

eram o objeto primordial dos ensinamentos clássico e científico e que também eram aqueles tratados pelos polemistas da língua brasileira e da língua portuguesa. Inclusive, o leitor familiarizado com os demais livros didáticos de Cretella, especialmente os destinados ao ensino ginasial, pode advertir que estes são organizados, justamente, por cartas pessoais, ainda que de escritores consagrados (cf., por exemplo, CRETELLA, 1948). Contudo, é incontornável o fato de que, na qualidade de produção literária, o autor atribui autonomia completa à escrita, cuja relação com a fala seria unidirecional. Sob a forma de literatura, a escrita representa um “melhoramento” da fala, “estilizando-a” e a “artistificando-a”, mas não admite o caminho inverso, ou seja, a “estilização” e a “artistificação” da escrita pela fala. Não à toa, no conjunto de seu argumento, o autor considera os escritores “regionalistas” como uma exceção. Pode-se dizer, portanto, que a “verdade ponderada” de Cretella consiste na reposição, por um lado, de teses naturalistas, próprias ao século XIX, sobre qualidades orgânicas da fala, e, por outro, da autonomia da escrita em relação a seus usos sociais e, também, em relação à fala.

Na abertura do décimo segundo capítulo de *Português no colégio*, intitulado “O português no Brasil; contribuição brasileira para o léxico da língua”, Léllis recorre a uma citação de Antenor Nascentes para tratar das particularidades do português brasileiro. Na citação, Nascentes defende que, do mesmo modo que o latim se modificou nas diferentes províncias romanas, o português também se modificou nas colônias onde passou a ser utilizado. Apoiando-se na autoridade do filólogo, Léllis (1963, p. 155) afirma que, transportada até o Brasil, “era mais do que natural que a língua portuguesa [...] acabasse por apresentar características novas”. A princípio, pode-se supor que o autor ignora a polêmica entre o português brasileiro e o europeu. No entanto, é preciso lembrar que, segundo Maingueneau (1997, p. 122), não há enunciados alheios à interincompreensão polêmica, pois aqueles que, de modo explícito, ocultam a relação com outros enunciados, como suponho ser o caso de Léllis, só o fazem por ser “crucial denegar o campo do qual depende[m] e não porque poderia[m] resolver-se fora dele”. Ao contrário de Cretella que, por meio da negação categórica de duas posições tidas como “excessivas”, estabelece a sua posição, supostamente ponderada, Léllis subsume a polêmica na evidência daquilo que permite a continuidade de uma língua, o caráter natural de suas mudanças. Vejamos como se dá esse processo.

Na exposição de Lélis, o efeito de diluição da polêmica se mostra, sobretudo, na explicação que o autor oferece para as mudanças observáveis no português brasileiro, pautada, explicitamente, em teses naturalistas e deterministas. Segundo o autor, as mudanças resultam “de fatores vários, dependentes do clima, da alimentação e da raça – os fatores que mais influem na fala humana – e aos quais se juntam certas tendências herdadas do falar dos índios e dos africanos escravos” (LÉLLIS, 1963, p. 156). Para Lélis, trata-se da mesma língua, mas submetida a “condições naturais” diferentes, como ocorreu com o latim ao se espalhar pelas províncias romanas. Desse modo, embora não aborde a polêmica explicitamente, o autor não deixa de se posicionar em relação a ela, em favor da continuidade linguística. A esse respeito, é conveniente observar, também, que Lélis não menciona, em momento algum, uma possível distinção entre fala e escrita. Contudo, não resta dúvidas de que o autor se refere única e exclusivamente à fala, uma vez que, frequentemente, utiliza expressões como “fala do Brasil”, “fala portuguesa”, “falar português”, “língua falada no país de onde provinham os colonizadores”, *etc.* (LÉLLIS, 1963, p. 155-156). Observa-se, uma vez mais, uma ausência significativa, pois a omissão da escrita poderia sugerir que, fixada na literatura e, posteriormente, difundida na escola, ela não estaria submetida ao clima, à alimentação, à raça e, portanto, à mudança.

Constata-se, pois, que os dois autores admitem a continuidade linguística, mas de maneiras distintas. Sustentado na polêmica explícita, o enunciado de Cretella produz um *efeito de verdade*. O enunciado de Lélis, por sua vez, sustentado na polêmica implícita, produz um *efeito de evidência*. A propósito, vale lembrar o modo como os autores sistematizam as diferenças perceptíveis entre as duas variedades do português. Em ambos os casos, provavelmente por imposição curricular, eles as organizam em fonéticas, lexicais, sintáticas e semânticas. Detenhamo-nos nas diferenças sintáticas, mais suscetíveis a polêmicas do que, por exemplo, as fonéticas, associadas ao “corpo orgânico” da língua e, por isso, na perspectiva dos autores abordados, justificadas. Ao apresentar as diferenças sintáticas, Cretella (1955, p. 117) é sucinto:

Costumamos empregar o pronome pessoal reto como complemento objetivo (vi êle); o pronome oblíquo como sujeito de infinitivo (laranja para mim comer), preferimos o gerúndio (êle está a estudar), usamos a preposição em com verbos

de movimento (vou no cinema), começamos frases com pronomes oblíquos (me desculpe) etc.

Destaque-se que, para introduzir as mudanças sintáticas, o autor emprega verbos na 1ª pessoa do plural do presente do indicativo. Por um lado, esse uso recorrente produz o efeito de “descrição” e “cientificidade” e, por outro, inclui o autor no conjunto dos falantes, produzindo um testemunho coletivo. Nos dois casos, o suposto esforço descritivo garante um lugar para os usos linguísticos daquele que é visto como outro: o da descrição, o da explicação e o da diferença, tacitamente reconhecida. Léllis (1963, p. 159), ao contrário, é lacônico em relação às particularidades sintáticas do português brasileiro, pois distingue aquelas que merecem ser discutidas das que não merecem em função da “situação social” de seus falantes:

Há diferenças sintáticas, na linguagem brasileira, que não merecem referência porque existem apenas no falar do povo sem cultura. É o caso, entre outros, do emprêgo do pronome de terceira pessoa como objeto direto: vi êle, encontramos êla, etc. Outras, porém, são comuns mesmo entre pessoas de boa situação social, e dessas vale a pena destacar [...].

Nota-se que o autor atribui dois lugares distintos para a variação sintática do português brasileiro, um de negação (“não merecem referência”, “povo sem cultura”) e outro de aceitação parcial (“vale a pena destacar”, “pessoas de boa situação social”). Novamente, o *efeito de evidência* desempenha um papel relevante, na medida que o critério social se apresenta não só como justificado, mas como inquestionável (evidente?), a ponto de dispensar quaisquer justificativas de ordem linguística.

Em relação à polêmica entre o português brasileiro e o europeu, Cretella e Léllis defendem, portanto, a mesma posição (a continuidade linguística), utilizando os mesmos temas (o caráter natural da língua e o caráter autônomo da escrita), mas com modos de enunciação distintos (respectivamente, científico, que produz um *efeito de verdade*; e positivista, que produz um *efeito de evidência*)¹¹. Em Cretella (1955, p. 116), a polêmica serve de mote para o estabelecimento de posições supostamente ponderadas

¹¹ Ao me referir a “temas” e a “modos de enunciação”, remeto a Foucault (2008). Para o autor, as regras de formação do discurso constituem diferentes elementos de saber, que se inter-relacionam: objetos, modalidades de enunciação, conceitos e escolhas temáticas. Embora não me proponha a realizar uma descrição arqueológica dos saberes em questão, metodologicamente, os domínios estabelecidos por Foucault são úteis para organizar a análise proposta. Ressalto que a distinção entre modo de enunciação “científico” e “positivista” não pressupõe uma hierarquia ascendente nem uma continuidade ou uma sucessividade temporal, mas serve para caracterizar modos distintos de enunciar temas semelhantes.

e cientificamente sustentadas, já que apontam e resolvem um “êrro preliminar” cometido pela “maioria dos estudiosos do assunto”, entre os quais o autor se inclui e dos quais se diferencia. Em Lélis, por sua vez, a omissão da polêmica consiste na incorporação de saberes produzidos em outro lugar “na evidência de um novo sentido em que eles são ‘acolhidos’ e fundados” (PÊCHEUX, 2014, p. 245), ou seja, no reforço de um discurso transversal. Note-se que, na defesa de Lélis sobre a primazia do clima, da alimentação e da raça na mudança linguística, há o que, numa primeira interpretação, se poderia chamar de um “implícito”. No entanto, a recuperação desse implícito não se dá no plano verbal imediato, mas na história. A materialidade histórica intervém, pois, no enunciado como um pré-construído (PÊCHEUX, 2014), sintaticamente marcado por uma incisa: “– os fatores que mais influem na fala humana –” (LÉLLIS, 1963, p. 156). Trata-se de um saber que se apresenta como exterioridade e como pré-existência, cujo efeito é respaldar a enunciação realizada. Os modos distintos de se relacionar com a língua, na qualidade de saber, consistem, portanto, no que se poderia chamar de “concepção de linguagem”.

Considerações finais

No presente trabalho, nos livros *Português para o colégio*, de Cretella (1955), e *Português no colégio*, de Lélis (1963), identifiquei e analisei concepções de linguagem. Para tanto, proponho um deslocamento no modo como se entende essa noção. Em vez de supô-la como um gesto classificatório, ou seja, em vez de tomar diferentes concepções de linguagem como categorias acabadas, aplicáveis na análise dos livros didáticos, defendo que ela seja circunscrita como parte de um processo de subjetivação. Na qualidade de procedimento teórico-metodológico, destaquei, nos dois livros, a polêmica entre o português brasileiro e o português europeu, disseminada na vida social e nos currículos escolares. Polêmica explícita, nos termos de Maingueneau (1997, p. 123), ela franqueou o acesso a um exterior específico do interdiscurso, à medida que funciona como um “ponto-chave” de acesso ao “dialogismo constitutivo”. Desse modo, a

identificação e a análise de concepções de linguagem consistiram na investigação daquilo que atravessa o sujeito ao falar sobre a língua e que, na manutenção da ilusão de sua centralidade, impõe-se como alteridade (cf. CANUT, 2001; LEMOS, 2002; AUTHIER-REVUZ, 2008).

A propósito dos resultados obtidos, constata-se que Cretella e Léllis explicitam a continuidade na diferença e a diferença na continuidade. Por um lado, ambos admitem certo grau de continuidade linguística (continuidade na diferença) e, por outro, diferenciam-se na maneira de defendê-la, particularmente, nos modos de enunciação (diferença na continuidade). Esse jogo entre continuidade na diferença e diferença na continuidade encontra sustentação desde que se considere a concepção de linguagem, não como uma categoria acabada, mas como parte de um processo de subjetivação.

Note-se que, ao falar em processo de subjetivação, não submeto as concepções de linguagem a um sujeito psicológico, ao qual se reservaria a prerrogativa da centralidade e da escolha discricionária. Ao contrário, trata-se de uma posição ocupada por diferentes indivíduos que, atravessados por interdições que os antecedem, os constituem e os projetam para o futuro, admite modos particulares de alteridade, neste caso, em relação à língua e a seus falantes (FOUCAULT, 2008). Não se deve confundir, também, essa formulação com o que, comumente, chama-se de metalinguagem, isto é, o retorno de um indivíduo à língua para corrigir, reformular ou avaliar segmentos da própria língua em função de seus objetivos comunicativos. Sabe-se que processos de correção, reformulação e avaliação podem ser observados em todos os falantes, de crianças a adultos. Contudo, isso não significa, necessariamente, que eles correspondem a retornos, conscientes e estratégicos, à língua, com fins comunicativos. Para Authier-Revuz (2008), o retorno metaenunciativo ao dizer serve, justamente, ao propósito de restaurar, de modo imaginário, a ilusão de centralidade do sujeito, já que tal retorno garante a percepção de controle sobre as não coincidências do dizer. Para Lemos (2002), por sua vez, as correções e as reformulações presentes na fala infantil não são indícios de que, em dado estágio de desenvolvimento, a criança seria capaz de reconhecer e utilizar a metalinguagem. Ao contrário, esses fenômenos revelam um processo de subjetivação por meio do qual a criança se torna capaz de ouvir a sua própria fala como a fala de um Outro. Pode-se dizer que o processo de subjetivação que, nos livros

didáticos, permite discernir concepções de linguagem se funda no caráter cindido do sujeito, que garante a primazia da relação com o Outro.

Observa-se, portanto, que a identificação de concepções de linguagem não necessariamente comporta gestos classificatórios, embora eles possam ser úteis para a sistematização de resultados de pesquisa. Não raro, livros e outros documentos oficiais são criticados por evidenciar contradições entre os seus pressupostos (concepção de linguagem como princípio) e sua realização (concepção de linguagem efetivada). São críticas interessantes justamente porque, de algum modo, tocam no processo de subjetivação que domina os usos da noção de concepções de linguagem e, à medida que se proliferam projetos que submetem o ensino de língua a interesses mercadológicos, tais críticas são cada vez mais urgentes. Contudo, os gestos classificatórios não poderiam ficar apenas no plano da contradição superficial dos documentos. Mais instigante do que atribuir, a cada livro didático ou currículo, uma categoria que, ao curso do documento, pode se mostrar contraditória, é assumir a concepção de linguagem como um processo de subjetivação, nunca completamente finalizado e estabilizado. Desse modo, as contradições não são o resultado que motiva a crítica, mas o ponto de partida que orienta a pesquisa e abre espaço para um movimento crítico. Trata-se de passar da busca da contradição marcada no livro didático para a busca daquilo que, na sociedade e na história, produz a contradição como um real incontornável. No livro didático de português, esse real incontornável consiste no fato de que, apesar de seu lugar proeminente no campo pedagógico, ele é um enunciado dentre outros sobre a língua e seus falantes, razão pela qual seu caráter particular e contraditório só se mostra quando confrontado com outros enunciados. Assim, a busca das contradições ganha verticalidade quando seu princípio orientador é a relação com o Outro.

Referências

A LUTA DEMOCRÁTICA. Mestrado, 28-30 out. 1978. p. 6. Disponível em: <https://bit.ly/3r6zE1v>. Acesso em: 20 jul. 2021.

AUTHIER-REVUZ, J. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. Tradução de Maria Cristina Batalha. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 33-63, 2008.

BOMBONATTI, J. **Português através de textos de Magda Soares**: contribuições para uma história do ensino de português no Brasil. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Parnaíba, 2017.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/2W4PzAm>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/3ViknIc>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 87, expede o programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 27 jan. 1943. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/3v7rkBq>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951, aprova os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 26 nov. 1951. Suplemento. Disponível em: <https://bit.ly/3VdMWql>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951, expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 22 fev. 1952. Seção 1. Disponível em: <https://bit.ly/3xQ4oqW>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CANUT, C. À la frontière des langues: figures de la démarcation. **Cahiers d'études africaines**, [s. l.], v. 163-164, p. 443-464, 2001.

CORREIO DA MANHÃ. **Na pasta da educação**. 10 fev. de 1939. p. 2. Disponível em: <https://bit.ly/3rfC8La>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CRETELLA, J. **Português para o colégio**: 1º ano. São Paulo: Nacional, 1955.

CRETELLA, J. **Português para o ginásio**: 3ª e 4ª séries. São Paulo: Nacional, 1948.

DE LUCA, T. **A revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Unesp, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Campinas/Cascavel: Unicamp/Assoeste, 1984.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras escreve**, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 2013.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: EdUSP, 2017.

IMBRUNIZ, C. Concepções de linguagem no Manual de língua portuguesa: políticas educacionais e linguísticas (1945-1951). *Inédito*.

IMBRUNIZ, C. **Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002)**. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

IMBRUNIZ, C. Intertítulos de livros didáticos de português: concepções de língua, escrita e ensino de escrita. **Estudos da língua(gem)**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 97-116, 2020.

IMBRUNIZ, C.; HAYNAL, T. A pureza e a riqueza da língua no Manual de língua portuguesa (1945-1951). *In*: CAMPOS, M. I.; SANTOS, T. (orgs.). **Discurso e ensino na linguística aplicada: propostas e interseções**. São Paulo: Editora FFLCH/USP, 2020. p. 172-205. Disponível em: <https://bit.ly/3oDurON>. Acesso em: 09 fev. 2022.

JORNAL DO BRASIL. **Memórias**. 24 jan. 1976. Guia quinzenal de idéias e publicações, p. 7. Disponível em: <https://bit.ly/3hNe5Tt>. Acesso em: 21 dez. 2022.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEITE, M. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

LÉLLIS, R. **Há sol por trás das nuvens**. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/MEC, 1975.

LÉLLIS, R. **Português no colégio: 1º e 2º anos**. São Paulo: Nacional, 1963.

LEMONS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. A linguagem e o ensino do idioma. In: NASCENTES, A. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. p. 5-9.

MACEDO, A. De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português. 2010. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MEMÓRIA VIVA, José Cretella Júnior. [S.l.: s. n.]. 2014. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo Colégio Rio Branco. Disponível em: <https://bit.ly/3i56dsr>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MORETTO, M.; FEITOZA, C. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo de análise e reflexão linguística. **Eutomia**, Recife, v. 23, n. 1, p. 69-87, 2019.

NASCENTES, A. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

O JORNAL. **Secretaria geral de educação**. 18 mar. 1950. Segunda seção, p. 3. Disponível em: <https://bit.ly/3yZaTXT>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automático do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; T. HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Péricles Cunha. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 159-250.

REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO. Novo titular da cadeira de direito administrativo – Prof. J. Cretella Júnior. **Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 64, p. 317-333, 1969. Disponível em: <https://bit.ly/3eeU7fw>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SCHLIEBEN-LANGE, B. Riqueza, energia, clareza e harmonia. O discurso avaliativo sobre as línguas em termos de retóricas. In: SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da lingüística**. Tradução de Paulo Ottoni. Campinas: Editora Unicamp, 1993. p. 111-132.

SOUSA DA SILVEIRA, A. Idioma nacional – língua portuguesa. **Revista de direito administrativo**, [s. l.], v. 8, p. 330-333, 1947.

TOLEDO, M. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. *In*: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 139-156.

TOLEDO, M. O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua reforma. *In*: TOLEDO, M.; MACHADO, R. (orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez/ANPUH, 2017. p. 178-198.

Recebido em 03/02/2022.

Aprovado em 19/04/2022.