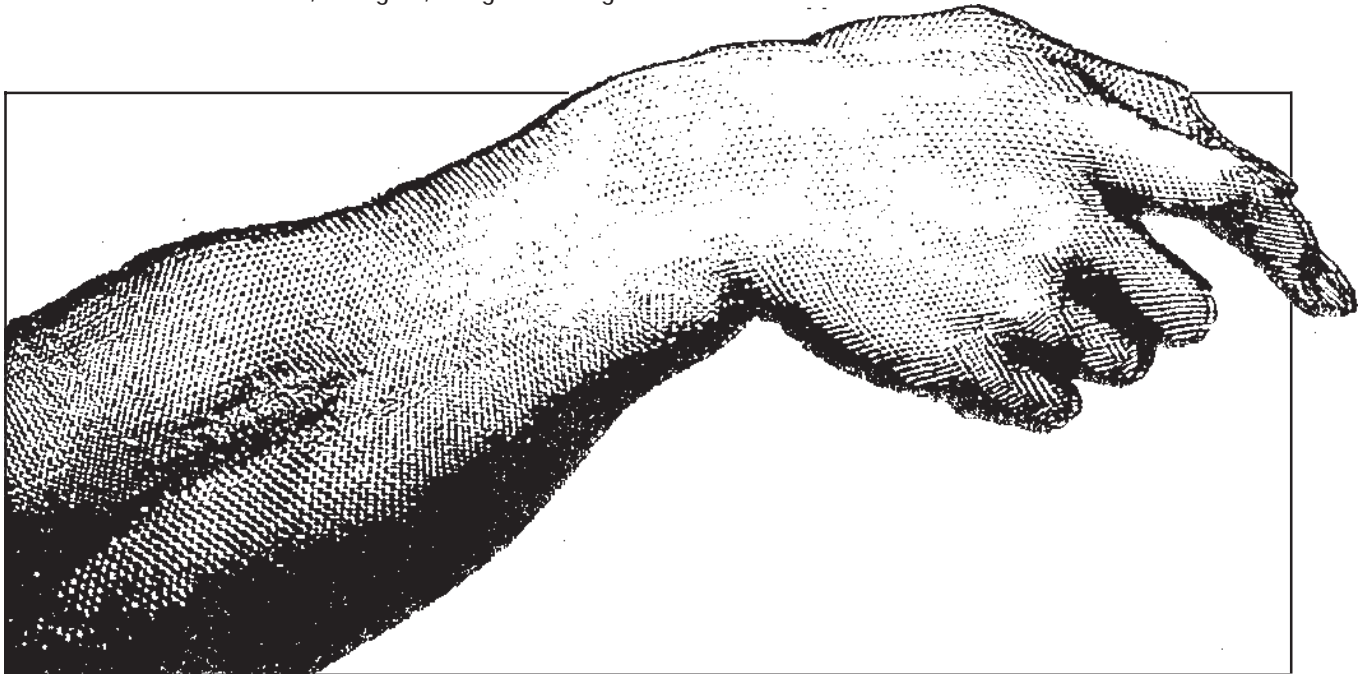


Nosso objetivo, no presente trabalho, é detectar a imagem da língua portuguesa que se contrói em discursos que circulam tanto no contexto escolar quanto no meio social mais amplo. Assim, num primeiro momento, analisamos textos produzidos por professores de português que atuam em escolas do Ensino Fundamental e/ou Médio, localizadas em Campo Grande - MS, recorrendo, para tanto, à semiótica greimasiana e à análise do discurso de linha francesa (AD).

A articulação entre essas abordagens teóricas permite-nos explicar por que uma determinada imagem da língua, que a toma como um bloco homogêneo, estático e acabado, é reproduzida pelos informantes-professores, através de um discurso bastante padronizado, sendo raras as rupturas encontradas.

A partir da análise do discurso do professor de português, procedemos, num segundo momento, ao confronto com outros discursos, produzidos por sujeitos escolarizados e não escolarizados, todos eles residentes em Campo Grande - MS. Esse cotejo de discursos nos leva a postular que é, em linhas gerais, a mesma imagem limitada e estereotipada da língua, presente no discurso do professor de português, que se mostra dominante no universo cultural examinado.

Palavras-chave: Discurso, Imagem, Língua Portuguesa.



The purpose of this paper is to detect the image of the Portuguese language constructed from speech circulating in schools as well as in the broader social surroundings. Thus, we begin with an analysis of texts written by teachers of Portuguese working in Fundamental and Middle Schools in Campo Grande (MS), resorting to Greimas' semiotics and to the French theory of discourse analysis (AD). The articulation between these theoretical approaches permits us to explain why a determinate image of the language considering it as a homogeneous mass, static and complete, is reproduced with rare exceptions by the informant-teachers, through a rather standardized discourse. Secondly, considering the analysis of the Portuguese teachers' speech as a reference point, we then went on to confront other discourses of educated and uneducated people. The comparison of these texts leads us to postulate that, broadly speaking, the same stereotyped picture and limiting image of language, present in the speech of the Portuguese teacher, predominates the cultural universe examined.

Key words: Discourse, Image, Portuguese Language.

Em Busca de uma Imagem da Língua Portuguesa

Uma Análise de Discursos Produzidos por Informantes Brasileiros

Gláucia Muniz Proença Lara

Professora doutora do Departamento de Letras/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Origens do problema

O que pensam os membros de uma dada sociedade sobre a língua que falam? Que idéias têm eles sobre as demais línguas? E como tais idéias se manifestam no seu discurso¹? Motivada por essas indagações, Yaguello (1988:12) discorre sobre o que chama de *concepções ingênuas* ou *idéias preconcebidas* veiculadas pela opinião pública francesa a respeito das línguas em geral e do francês em particular. A autora afirma que cada sujeito falante tem uma certa idéia da língua, idéia que se traduz em julgamentos de valor (afetivos, estéticos e morais), e mantém sobre ela um olhar marcado pela sua experiência pessoal e pelos preconceitos de sua época e de seu grupo social.

Questões semelhantes às que foram propostas por Yaguello (1988) para a opinião pública francesa chamaram nossa atenção quando, trabalhando com redações escritas por universitários, começamos a perceber determinados estereótipos sobre a língua portuguesa que se repetiam nos textos, como, por exemplo, aquele que a tomava como uma língua bela e interessante, porém complexa e inacessível à maioria dos falantes. Assim, se, conforme constatamos, também os locutores brasileiros têm determinadas idéias preconcebidas sobre a língua que falam, é preciso tentar expli-

* O presente artigo, apresentado no XII Congresso Internacional de la ALFAL, realizado em Santiago do Chile, em agosto de 1999, é a versão resumida de nossa tese de doutorado, intitulada *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados*, tese essa defendida na Universidade de São Paulo, em abril de 1999.

¹ Por razões de praticidade, tomaremos os termos *texto* e *discurso* como sinônimos. Nesse caso, entendemos por *texto/discurso*, ao mesmo tempo, um objeto de significação e um objeto histórico. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, dotada de organização interna e inserida num contexto sócio-histórico de produção e recepção.

car como esses estereótipos se constituem e "funcionam" no discurso desses sujeitos.

Para Bakhtin (1990:96-113), nossa atividade mental está repleta de representações e de índices de valor que, embora sejam absorvidos pela consciência individual, são socialmente produzidos. Esse caráter coletivo (social) da produção das idéias pode ser rela-

vam um elo orgânico vivo com a *ideologia do cotidiano* de uma dada época, nos limites de um grupo social determinado. Isso explicaria, portanto, a influência mútua que exercem entre si a escola, enquanto *sistema ideológico constituído*, e a *ideologia do cotidiano* na assimilação de formas, práticas e abordagens (entre as quais um discurso sobre a língua) acumuladas em cada uma dessas instâncias.

Entretanto, o que parece ocorrer é que a escola, enquanto lugar do saber (e com a autoridade que isso lhe confere), elabora

Cada sujeito falante tem uma certa idéia da língua, idéia que se traduz em julgamentos de valor e mantém sobre ela um olhar marcado pela sua experiência pessoal e pelos preconceitos de sua época e de seu grupo social.

cionado ao que o autor denomina *fórmulas estereotipadas*, ou seja, formas de vida em comum, relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias, que refletem o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. Naturalmente, nessa "rede de estereótipos", que regula o que dizemos e o que fazemos na vida quotidiana, inclui-se uma concepção da língua, que apreendemos ao longo do nosso processo de socialização, do qual fazem parte tanto a educação recebida da família, do grupo social ao qual pertencemos, quanto aquela que ocorre no interior da instituição escolar.

Entretanto, se considerarmos que a escola, enquanto *sistema ideológico constituído*, como quer Bakhtin (1990:118-20), é o espaço por excelência para refletir sobre a língua, para falar, de forma contínua e sistemática, sobre ela, teremos que admitir sua contribuição significativa na estabilização, legitimação e difusão de uma dada imagem da língua.

Uma vez reforçada e validada, no contexto escolar, através de múltiplas repetições, essa imagem retorna ao seu "habitat", o meio social mais amplo, sendo (re)incorporada, de forma natural e consensual, ao repertório comum de representações dos sujeitos, representações essas que serão materializadas lingüisticamente nos discursos do cotidiano e que, paralelamente, servirão de ponto de apoio para que a própria sociedade passe a "cobrar" da escola determinadas posturas sobre a língua e o seu ensino. Nesse sentido, poderíamos dizer que há uma espécie de troca ou de movimento circular entre os discursos considerados (o da escola e o do senso comum), em que um mantém o outro, um sustenta o outro.

Como nos mostra Bakhtin (1990:118-20), os *sistemas ideológicos constituídos* conser-

melhor os conceitos sobre a língua que circulam na sociedade, ou seja, ela os absorve, reinterpreta-os, segundo suas próprias categorias (entre as quais se destacam as da gramática normativa), conferindo-lhes, assim, um caráter de legitimidade e de cientificidade, e devolve-os à própria sociedade que os (re)incorpora de forma natural, sem reflexão ou questionamento. Esses conceitos tornam-se, assim, fatos incontestáveis e, como tais, dispensam qualquer tipo de comprovação ou discussão. É dessa forma que nascem e crescem os estereótipos sobre a língua, que vão incorporar-se à nossa consciência e compor nosso discurso.

Torna-se necessário, portanto, buscar uma melhor compreensão para o fenômeno observado, ou seja, essa "fusão de vozes" ou essa interpenetração de discursos – o da escola e o do senso comum – que garante a preservação e a difusão de uma dada imagem da língua portuguesa. Nosso principal objetivo é, pois, detectar e analisar, no que se refere principalmente à língua portuguesa, as opiniões estereotipadas que reforçam o consenso e subentendem as práticas.

Pelas razões já apontadas, começaremos nossa análise pelo discurso da escola. Uma das formas de apreender esse discurso é através da "fala" do professor de português, visto ser ele o sujeito delegado do sistema escolar. Afinal, o que pensa e diz da língua aquele que a ensina?

O papel do professor ou a legitimidade que lhe é atribuída é uma questão abordada por Bourdieu (1983:78-81). Para o autor, o professor, enquanto *agente encarregado pelo sistema de exercer a ação pedagógica*, é considerado pelos alunos digno de transmitir aquilo que transmite. Estes, por sua vez, es-

tão *espontaneamente* dispostos a reconhecer a legitimidade da cultura transmitida e a autoridade da instância transmissora, dispostos, portanto, a interiorizar o conteúdo veiculado pela ação pedagógica.

Nessa perspectiva, o professor, enquanto *locutor autorizado*, terá a seu favor não apenas a instituição, mas todo o espaço social (o que justificaria o já mencionado movimento circular entre a escola e a sociedade). Seu discurso, conseqüentemente, será valorizado, apreciado, respeitado, transformando-se no discurso *legítimo*. É através dele que o professor impõe aos alunos determinadas informações que passam por verdadeiras. E estes, reconhecendo não apenas a autoridade do mestre como a legitimidade dos conteúdos a ele atribuídos, tenderão a incorporar e reproduzir esses mesmos conteúdos para garantir, através da sanção positiva (uma boa nota, por exemplo), sua aprovação, isto é, a valorização de seus produtos no mercado escolar.

Em vista do que foi exposto, o que propomos fazer, num primeiro momento, é examinar o discurso do professor de português em busca da imagem da língua portuguesa² que ali se constrói. Cabe esclarecer que o que nos interessa é uma visão global do objeto considerado, o que, por outro lado, não exclui outras possíveis imagens que se integrem a essa imagem maior ou que se imbriquem com ela (como a imagem do usuário da língua, por exemplo).

Além disso, não pretendemos apenas detectar essa(s) imagem(ns), mas verificar como ela(s) se constrói(em) no/através do discurso do professor de português.

Naturalmente, não podemos perder de vista que, se uma das condições de possibilidade do discurso é a repetição, cujo modo de realização exemplar é a *paráfrase*, enquanto *um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado*, há, por outro lado, a *polissemia*, uma *tensão que aponta para o rompimento(...)*, que *desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado* (Orlandi, 1987:27).

Isso significa que examinaremos o discurso do professor de português - e a imagem

global da língua que ali se constitui - buscando *o mesmo, o garantido, o sedimentado*, mas contando sempre com a possibilidade de rupturas, deslocamentos e apagamentos em relação a esse *dizer sedimentado* e à(s) imagem(ns) por ele veiculada(s).

Como defendemos a idéia de que há um movimento circular, no que tange à construção de representações lingüísticas, entre a sociedade e a escola, buscaremos a imagem da língua portuguesa também no discurso de outros informantes, tanto de alunos universitários (calouros e formandos), quanto no de "profissionais da linguagem" (advogados e jornalistas). Nosso objetivo, nesse caso, é confrontar as imagens encontradas em cada grupo com aquela presente no discurso do professor, que funcionará como uma espécie de "matriz de sentido" ou de contraponto, para verificar até onde essas imagens se aproximam/se distinguem.

Finalmente, se pretendemos verificar até que ponto se dá a influência da escola (do seu discurso) na consolidação/legitimação de uma dada imagem da língua portuguesa que circula na sociedade, precisamos confrontar a(s) imagem(ns) discursivamente construída(s) pelos sujeitos escolarizados com

O professor, enquanto "locutor autorizado", terá a seu favor não apenas a instituição, mas todo o espaço social. Seu discurso será valorizado, apreciado, respeitado, transformando-se no discurso "legítimo".

aquela(s) que se manifesta(m) no discurso de sujeitos não escolarizados (analfabetos). Assim, teremos condições de observar, com maior clareza, o alcance do discurso da escola (do professor).

A pesquisa e as opções teóricas para análise dos dados

Como se trata de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, pois o que nos interessa não é apenas o que os informantes

² Como nossa pesquisa foi feita com locutores *brasileiros*, que se manifestaram em relação à *sua* língua, optamos por falar da *imagem da língua portuguesa* que tais locutores constroem em seu discurso. Temos consciência, no entanto, de que muitas das opiniões que eles exprimem poderiam ser estendidas às línguas em geral e não especificamente ao português.

dizem, mas também a maneira como eles o dizem, optamos pela aplicação de um questionário aberto aos sujeitos escolarizados, aí incluídos os professores, e pelo uso de entrevistas para os sujeitos não escolarizados. Para facilitar a coleta de dados, optamos por trabalhar apenas com pessoas que residiam, na época, na cidade de Campo Grande (MS), situada na região Centro-Oeste do Brasil. Pela mesma razão, dividimos a população pesquisada (246 informantes no total) em quatro grupos discriminados como segue:

- 1) professores de português do Ensino Fundamental e/ou Médio que atuam tanto em instituições públicas quanto particulares (grupo de base, com 54 informantes no total);
- 2) alunos de diferentes cursos e áreas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), totalizando 139 informantes;
- 3) "profissionais da linguagem" (38 informantes no total), sendo 20 jornalistas e 18 advogados;
- 4) sujeitos não escolarizados (analfabetos), totalizando 15 informantes.

Feita a coleta de dados, através de questionários de sondagem (para os sujeitos escolarizados) e de entrevistas (para os sujeitos não escolarizados), o passo seguinte foi lançar todos os dados no computador e proceder, via comparação de respostas, à síntese das idéias de cada grupo. Consideramos, para tanto, que, para além da irredutibilidade de cada discurso, existem linhas de força que se traçam de um ao outro, revelando regularidades no seio das representações que estabelecem para si os representantes de cada

Para além da irredutibilidade de cada discurso, existem linhas de força que se traçam de um ao outro, revelando regularidades no seio das representações que estabelecem para si os representantes de cada um dos grupos envolvidos.

um dos grupos envolvidos (cf. Bourgain, 1990:185). Buscamos, dessa forma, chegar às proposições invariantes dos discursos pesquisados, através de "recortes" que fossem representativos das tendências dominantes em cada grupo.

Vencida essa etapa, procuramos analisar, inicialmente, os enunciados básicos do grupo de professores de português do Ensino Fundamental e/ou Médio (grupo de base), à luz

da semiótica greimasiana e da AD ("escola francesa de análise do discurso"), considerando que tais teorias podem ser utilizadas de forma complementar, ou seja, a primeira privilegiando os mecanismos intradiscursivos e a segunda, os mecanismos interdiscursivos de constituição do sentido. Assim, entendemos que não basta saber o quê e como o texto diz, mas também em que circunstâncias ele o diz, resgatando, para tanto, as condições sócio-históricas de sua produção e recepção.

Uma leitura semiótica do discurso do professor de português

Em primeiro lugar, é possível observar que, no discurso do professor, o português se mostra como duas línguas diferentes: uma é a *norma culta*, tomada como a "verdadeira" língua, que é, em geral, associada à modalidade escrita e ao registro formal; a outra, que faz parte do dia-a-dia do falante, é a *variante popular*, entendida como adulteração da norma culta e freqüentemente associada à modalidade oral e ao registro informal. Assim, a partir de oposições que se estabelecem entre essas "duas línguas", chegamos à categoria semântica de base /identidade/ vs /alteridade/, o primeiro termo do par, referente à norma culta, sendo axiologizado positivamente (termo eufórico), e o segundo, relacionado à variante popular, negativamente (termo disfórico).

Já no nível narrativo, vemos sujeitos-falantes que, em sua grande maioria, mantêm uma relação de disjunção com o objeto língua portuguesa (= norma culta), no

qual se investem os valores representados pela "identidade" (unicidade, imobilidade, regularidade, superioridade, entre outros). Apenas uma minoria privilegiada, isto é, as *pessoas cultas* e os *grandes escritores*, mantêm uma relação de conjunção com a língua padrão.

Logo, os falantes, em geral, não aparecem como sujeitos competentes para a realização da performance de falar "corretamen-

te" (de acordo com a norma culta), sendo modalizados principalmente pelo dever-fazer - *é preciso dominar e resguardar o dialeto padrão para ter sucesso profissional* - mas não pelo poder e/ou saber-fazer, atribuídos à falta de acesso à escola e à precariedade do ensino.

Ao percurso do sujeito, junta-se o do destinador (= a escola, a sociedade) que tanto determina os valores a serem visados pelo sujeito: a "identidade" inscrita na norma culta (embora sem dotá-lo de todos os valores modais necessários à realização da ação), quanto verifica a conformidade ou não da sua conduta com esses valores, responsabilizando-se pela sanção (cognitiva e pragmática). Nessa perspectiva, o indivíduo que não utiliza a *forma culta, correta, polida* da língua, *adequada às regras gramaticais*, é reconhecido como mau falante (*inculto, "caipira"*) e, conseqüentemente, marginalizado socialmente, além de não *ter sucesso nas atividades profissionais (na obtenção de um bom emprego, por exemplo)*.

Vemos, portanto, que, de modo geral, o destinador-manipulador (o grupo social, a escola) atribui ao destinatário (falante, aluno) a modalidade virtualizante do dever-fazer (prescrição), que, por sua vez, instaura o querer-fazer (vontade), mas não as modalidades atualizantes do poder e/ou saber-fazer, que permitiriam a emergência de um sujeito realizado, qualificado para a performance de falar "corretamente", de realizar o fazer transformador que o levaria de um estado de não-domínio (disjunção) para o de domínio da norma culta (conjunção com o objeto e com os valores descritivos - unicidade, imobilidade, regularidade, superioridade - nele incritos). Através da impotência (não-poder-fazer) e da insciência (não-saber-fazer), o falante não obtém os valores almejados, conservando-se apenas como sujeito virtual.

De qualquer forma, na sua relação com o sujeito, a língua padrão define-se como um objeto desejável, modalizado pelo querer-ser, e indispensável, modalizado pelo dever-ser, visto que *quem fala e escreve mal não é valorizado*, mas, na grande maioria das vezes, impossível (pela sua complexidade, pela dificuldade que ela representa para o falante). Há, pois,

incompatibilidade entre as modalidades do querer/dever-ser e as do poder/saber-ser.

Daí decorrem efeitos de sentido afetivos ou passionais que, no caso dos "maus" falantes, apresentam-se como *insegurança, desconforto, angústia, tristeza e agonia* - paixões decorrentes da crença de não-saber/não poder-ser um "bom" falante do português (com as sanções que isso implica) e da relação com um objeto considerado compli-

Na sua relação com o sujeito, a língua padrão define-se como um objeto desejável, modalizado pelo querer-ser, e indispensável, modalizado pelo dever-ser.

cado e inacessível (muito mais difícil, por exemplo, que o inglês e mesmo que o francês e o espanhol, suas línguas-irmãs).

Passando para o nível discursivo (âmbito da sintaxe), percebemos a presença de debragagens internas de 2º grau, que criam um efeito de sentido de realidade pela delegação de voz a outrem: escritores ou pensadores, como Clarice Lispector, Clavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Condillac e Daniel Pennac, e os próprios alunos que, referindo-se ao ensino/aprendizagem da língua, ora tecem comentários do tipo "*É muito chato!*", ora fazem perguntas, como "*Profª, isto ajuda a ganhar dinheiro? Vai servir para alguma coisa?*", a que a professora, numa auto-delegação de voz, responde: "*Sem a língua portuguesa, você está fora de qualquer realização profissional*", simulando, dessa forma, um diálogo com o aluno.

Quanto às estratégias discursivas, podemos observar que os enunciadores (os professores de português), com base na imagem que tinham da enunciatária (docente da Universidade Federal que realiza uma pesquisa de doutorado), utilizaram uma série de "mecanismos de proteção" na construção do seu fazer-persuasivo-discursivo: a) reprodução do discurso tido como aprovado e valorizado, dentro e fora do contexto escolar (aquele que enfatiza a beleza e a riqueza da língua portuguesa, definindo-a como símbolo da pátria e postulando que o dever do sujeito é amá-la e respeitá-la, buscando sempre a expressão "correta"); b) incorporação de elementos do discurso da Linguística, embora, muitas vezes, de forma equivocada, como,

por exemplo, o caso do informante que, ao comentar as variedades geográficas, afirmou que elas resultam das *influências que cada região recebe e que vão conduzir a dialética daquele grupo* (retomaremos essa questão mais adiante); c) respostas evasivas ou muito abrangentes, fuga à pergunta proposta, recusa em responder, como, por exemplo, o caso bastante comum de informantes que não

ção (beleza, riqueza, correção) vs *imperfeição* (pobreza, deselegância, vulgaridade); b) *ordem* (padronização, gramaticalidade, sistematização) vs *caos* (agramaticalidade, desordenação); c) *estaticidade* (preservação, homogeneidade, uniformidade) vs *dinamicidade* (mudança, evolução, heterogeneidade); d) *prestígio* (reconhecimento social e profissional, oficialidade, formalidade) vs *desprestígio* (discriminação social e profissional, coloquialidade, informalidade); e) *inacessibilidade* (complexidade, dificuldade, profundidade) vs *acessibilidade* (facilidade, leveza, despreocupação).

A língua portuguesa pode ser figurativizada como a última flor do Lácio ou como bicho-de-sete-cabeças, segundo se insira no percurso temático da perfeição ou da inacessibilidade

se posicionaram diante da 3ª questão do questionário (comparação entre o português e línguas como o inglês, o francês e o espanhol), alegando desconhecimento desses outros idiomas ou não-compreensão daquilo que a pesquisadora queria dizer exatamente

Finalmente, no âmbito da semântica discursiva, temos discursos predominantemente temáticos, em que aparecem ocasionalmente algumas figuras. Por exemplo: a língua portuguesa pode ser figurativizada como *a última flor do Lácio* ou como *bicho-de-sete-cabeças*, segundo se insira no percurso temático da perfeição ou da inacessibilidade. O professor pode ser *o agricultor, plantando a semente do conhecimento* ou apresentar-se como um *eterno aprendiz*, que pode *andar a passo de tartaruga* quando não acompanha as inovações do ensino. O falante, por sua vez, é aquele que pode *adulterar* e *maltratar* a língua (a norma culta) e que, ao mesmo tempo, precisa *policiar-se* para falar corretamente.

Ora, considerando que o discurso que valoriza a norma culta encontra-se em relação dialógica (polêmica) com o discurso que menospreza a variante popular, podemos estabelecer, para o conjunto de textos analisados, alguns percursos temáticos em oposição, os primeiros referindo-se à norma culta e os segundos, à variante popular: a) *perfei-*

Os percursos temáticos mencionados acima e os temas por eles englobados revelam, pois, um discurso que advoga o uso da norma culta, tomada como a "verdadeira" língua (a melhor, a mais correta, a mais bela, rica e elegante), aquela que se garante pela obediência a um conjunto de regras (gramática, entendida apenas no seu sentido normativo) que regulam o "bem-falar" e o "bem-escrever". Assim, apesar da sua complexidade, é ela que deve ser aprendida, uma vez que enobrece o usuário, conferindo-lhe o *status* de "bom falante".

A partir dessa rápida análise semiótica, acreditamos poder afirmar que o professor de português do Ensino Fundamental e/ou Médio tem, efetivamente, uma grande parcela de contribuição a dar na construção e na consolidação de uma imagem reducionista e estereotipada da língua, veiculada através de um discurso também bastante padronizado. Entretanto, para que possamos fundamentar essa afirmação, é preciso que confrontemos o discurso do professor com aquele produzido pelos demais sujeitos escolarizados (alunos e profissionais da linguagem), o que será feito posteriormente (vide item 5).

Antes desse confronto, porém, passemos ao estudo dos fatores sócio-históricos de fabricação do sentido que, juntamente com os

³ Segundo Pêcheux e Fuchs (1990: 166-7), uma formação discursiva – que passaremos a representar, neste trabalho, apenas por FD – determina *o que pode e o que deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa "conjuntura", isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes*. Uma FD, no entanto, não deve ser tomada como um "bloco" fechado, já que sua constituição é "invadida" por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs). Isso implica que uma FD inscreve-se entre diversas FDs e que suas fronteiras deslocam-se em função dos jogos da luta ideológica.

procedimentos da organização textual desvelados pela análise semiótica, estão na base do discurso do professor de português. Para examinar a relação texto/contexto, recorreremos à AD.

O exame do discurso do professor de português pelo viés da AD

Tomando a noção de *interdiscurso*, enquanto espaço de troca entre vários discursos, vemos que a "fala" dos professores de português é atravessada por várias formações discursivas (FDs)³, mostrando, dessa forma, a heterogeneidade que está na base da sua constituição (e que, num outro nível, se mostra através de marcas específicas). Teríamos, então, no que se refere ao ensino da língua, uma FD de cunho mais "tradicional", que insiste no domínio das regras da gramática normativa como forma de permitir ao aluno distinguir o "certo" do "errado" e, dessa forma, ter um "bom" desempenho na fala e na escrita. Esse discurso pedagógico tradicional, no entanto, possui suas "brechas" por onde se insere um discurso mais voltado para a reflexão sobre o funcionamento da língua e para a proposição de estratégias de ensino mais dinâmicas e atuais.

Dessa maneira, se, por um lado, os informantes-professores advogam o ensino/aprendizagem da *linguagem gramaticalmente correta* – a norma culta tomada como "o" português –, por outro, eles já se mostram preocupados com um ensino que esteja mais próximo da realidade do aluno, que privilegie o uso da língua em diferentes situações, que enfatize a prática consistente da leitura e da escrita e, sobretudo, que seja capaz de formar um leitor/escritor mais crítico e criativo.

É interessante observar que essas duas FDs – a tradicional e a "moderna" – articulam-se contraditoriamente no discurso do professor de português, ou seja, partilham o mesmo espaço discursivo sem que a presença de uma implique necessariamente a rejeição ou a exclusão da outra. Trata-se, pois, de FDs que se mesclam nem sempre de for-

ma harmônica: ora se opõem, ora convivem pacificamente.

Seria esse discurso pedagógico "moderno" uma ruptura em relação ao discurso pedagógico tradicional, que advoga a volta do latim e da oratória aos currículos escolares; ou que vê no cultivo do hábito de leitura a condição *sine qua non* para uma produção escrita de qualidade? E até que ponto seria essa ruptura tão estereotipada quanto a própria prática e o próprio discurso que combate? São questões que merecem uma análise cuidadosa, que certamente não caberia no reduzido espaço de um artigo.

De qualquer maneira, não podemos perder de vista a presença, no material examinado, de "vozes" discordantes que, colocando-se de forma crítica diante da realidade, são capazes de promover rupturas em relação à visão limitada da língua portuguesa e ao discurso sedimentado e valorizado que a veicula.

Assim, por exemplo, entre os professores de português, dois definiram a língua como um organismo vivo, em pleno funcionamento e evolução; quatro se referiram a outros sentidos do termo gramática, além do normativo: o descritivo, o histórico e o implícito (internalizado ou "mental"); cinco apontaram que não há línguas mais complexas ou mais lógicas, sendo todas elas instrumentos válidos de comunicação; seis afirmaram que o povo brasileiro não fala "errado", mas apenas diferente da norma culta.

Ora, se, nesses casos, percebemos sujeitos que, recusando-se a ser completamente manipulados, apóiam-se num sistema de va-

Não podemos perder de vista a presença de "vozes" discordantes que, colocando-se de forma crítica diante da realidade, são capazes de promover rupturas em relação à visão limitada da língua portuguesa.

lores diferente daquele proposto pela escola e pela sociedade, não podemos desprezar o baixo percentual que essas "vozes" destoantes representam, o que sugere, portanto, que elas não chegam a alterar significativamente a "harmonia" do conjunto. Isso parece indicar que, efetivamente, quando se trata de falar sobre a língua, predominam os sentidos produzidos e consolidados historicamente a partir da relação - ou do movimento de troca - entre a escola e a sociedade.

Se, de um lado (o do ensino), constatamos que o discurso do professor de português é atravessado pelas duas FDs mencionadas acima, de outro lado (o da língua propriamente dita), percebemos duas outras FDs que, da mesma maneira que as anteriores, partilham um mesmo espaço discursivo, ora se opondo (relação dominante), ora se mesclando.

Trata-se, nesse caso, de uma FD do "senso comum" (que se funde com a "voz" da escola e aparece como a FD dominante) e uma FD da ciência lingüística. Assim, enunciados frequentes no discurso dos informantes-professores como aqueles que admitem ser a variante padrão a forma mais complexa e elaborada da língua ou que atribuem ao inglês uma estrutura mais simples que a do português ("lingüística do senso comum") opõem-se ao princípio herdado do estruturalismo (lingüística de cunho científico), segundo o qual todas as línguas e variedades lingüísticas são iguais em complexidade estrutural e eficientes para o cumprimento das tarefas para as quais existem. Ou ainda: enunciados que se referem à gramática apenas no sentido normativo e postulam a necessidade de o aluno ir à escola para aprender a língua (a gramática da língua) opõem-se ao pressuposto de que uma criança em idade escolar *sabe* sua língua, pois internalizou sua gramática a partir da exposição aos dados lingüísticos (contribuição do gerativismo). Enfim, enunciados que reduzem a língua a um mero instrumento de comunicação contrariam a definição, proposta pela teoria de enunciação/teoria dos atos de fala, segundo a qual a língua é uma forma de ação sobre o outro.

no científico. Se essa assimilação, em alguns casos, rompe efetivamente com esse discurso estereotipado da "lingüística espontânea", na maioria das vezes, no entanto, aparece de forma fragmentada e descontextualizada, revelando um uso equivocado de noções e princípios propostos pela ciência lingüística. Dessa forma, tais elementos acabam sendo absorvidos pelo discurso maior (o da instituição escolar/da opinião pública, que representam a busca da homogeneidade). A título de ilustração, apresentamos três exemplos:

1) *Estados que compõem uma região onde a qualidade de vida é melhor dispõem de maiores recursos lingüísticos.*

2) *O português falado é informal, não está sujeito a regras ou normas. Não há semelhanças [entre a fala e a escrita], pois o emprego formal é antagônico ao culto, inclusive nosso idioma é o que mais se distancia do culto ao informal.*

3) *[A língua portuguesa] é o código que os falantes desse idioma usam para se comunicar (signo que usamos para nos comunicar). Portanto, a função mais importante é comunicar.*

Na verdade, a incorporação de elementos da ciência lingüística ao discurso do professor de português contribui, na maioria das vezes, apenas para criar um novo discurso estereotipado, talvez com uma aparência mais sofisticada (devido à presença de termos e pseudo-conceitos científicos), mas ainda assim estereotipado, já que se mantêm, em linhas gerais, determinadas idéias oriundas da "lingüística do senso comum". Entre essas idéias recorrentes, poderíamos citar: a) a identificação da língua a um *ideal platônico*, que repele como ilegítimo tudo o que não se conforma ao modelo preconcebido;

b) o *sentimento de fragilidade* da língua, que implica a necessidade de defendê-la contra

aqueles que a degradam e desfiguram pelo mau uso; c) a classificação das línguas e variedades lingüísticas segundo critérios de beleza, riqueza ou logicidade; d) a recusa da pluralidade evidente das normas objetivas em favor do "bom" uso, identificado à norma prescritiva; e) a denúncia constante das impropriedades (erros, falhas) do falar popular.

Assim, percebemos, de forma clara e inequívoca, que a recorrência de determinados temas e valores sobre a língua, no discurso do

A escola, através do discurso do seu representante "legítimo" - o professor - influi na consolidação e difusão de uma dada imagem da língua: aquela que a toma como um bloco uniforme, estático e homogêneo.

Através desse rápido confronto, que obviamente não se esgota nas questões discutidas acima, constatamos que, de fato, a "lingüística do senso comum" e a lingüística enquanto ciência (com seus vários desdobramentos) opõem-se no material examinado. Entretanto, dada a própria heterogeneidade discursiva, não podemos perder de vista que os discursos analisados também incorporam a esse dizer padronizado – e predominante – sobre a língua elementos da lingüística de cu-

professor de português, torna esse discurso bastante estereotipado e contribui para a construção de uma imagem redutora e monolítica da língua, que se mostra incompatível com a pluralidade real que nela se inscreve. Diante do que foi exposto, concluímos que a escola, através do discurso do seu representante "legítimo" - o professor - influi na consolidação e difusão de uma dada imagem da língua: aquela que a toma como um bloco uniforme, estático e homogêneo, que paira acima dos falantes. De fato, as raras rupturas que ocorrem não chegam a constituir nem um discurso nem uma imagem substancialmente diferentes.

O confronto com outros discursos

Para confirmar (ou não) a idéia de que a mesma imagem da língua, presente no contexto escolar, circularia no meio social mais amplo, transformando-se na "imagem" do senso comum, que seria incorporada ao(s) discurso(s) do cotidiano, basta confrontarmos o discurso dos professores de português com o discurso dos profissionais da linguagem ou mesmo com o dos alunos (sobretudo os formandos). Esse cotejo de discursos permite-nos constatar que, com pequenas variações e raríssimas rupturas, mantém-se na comunidade, para além dos muros da escola, a mesma visão limitada da língua. Nesse sentido, os temas da beleza, da riqueza e da complexidade do português, que se mostraram recorrentes no discurso do professor, também aparecem no discurso dos demais sujeitos escolarizados.

Já no que diz respeito aos analfabetos, é possível observar, numa primeira leitura, que eles têm uma visão mais utilitária da língua, que difere, portanto, da imagem de riqueza, beleza e complexidade, observada no discurso dos sujeitos escolarizados. Nesse sentido, a língua portuguesa é, em geral, caracterizada como *boa*, porque é a língua que enten-

dem e com a qual se fazem entender. A influência da escola, por outro lado, se faz sentir quando, perguntados se se julgam bons falantes do português, alguns analfabetos acham que falam "errado", não porque não se façam entender ou não se sintam à vontade para se comunicar, mas porque sujeitos escolarizados (o cônjuge, os filhos ou mesmo o patrão) chamam sua atenção ou fazem pilhéria a respeito da sua maneira de falar.

Essa constatação parece confirmar a posição que assumimos de que a escola tem, efetivamente, uma grande contribuição a dar na consolidação e difusão dessa imagem de beleza, correção, uniformidade e gramaticalidade da língua portuguesa (da norma culta, que passa a valer pela língua inteira), o que se dá sobretudo através de um ensino que, ignorando a variação e a fluidez e centrando-se na dicotomia certo-errado, vai interferir na maneira pela qual o locutor nativo percebe a língua. E os analfabetos, vivendo numa sociedade dominada pela *cidade das letras* (cf. Rama: 1985:48-9), não poderiam escapar à influência, mesmo que indireta, da escola.

Diante do exposto, é possível concluir que os discursos sobre a língua - e as imagens que neles se materializam - são construídos fundamentalmente na atmosfera do já-dito ou do dizível, sendo atravessados predominantemente por uma FD escolar /do "senso comum", que é assimilada pelos sujeitos e reproduzida em seus textos de forma "natural".

Nessa perspectiva, vivendo numa sociedade predominantemente letrada, que tem na escola, enquanto guardiã dos valores da classe dominante (aí incluída a linguagem), um dos seus pilares de sustentação, dificilmente conseguiremos encontrar um discurso que escape, por completo, à manipulação dessas duas instâncias. Isso talvez fosse possível numa outra sociedade, sem divisão de classes. Ou a partir de um outro "lugar de enunciação", de onde apenas o discurso da lingüística (científica) se fizesse ouvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BOURGAIN, Dominique. Des représentations sociales de la norme dans l'ordre escriptural. *Langue Française*, Paris, 85: 102-24. fév. 1990.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. UNICAMP, 1990.
- RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- YAGUELLO, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris, Ed. du Seuil, 1988.