

Émerson de Pietri

A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO DA MUDANÇA
DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Tese apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Raquel Salek Fiad

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2003

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

P618c	<p>Pietri, Êmerson de. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil / Êmerson de Pietri. - Campinas, SP : [s.n.], 2003.</p> <p>Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Raquel Salek Fiad. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Análise do discurso. 2. Língua materna - Estudo e ensino. 3. Lingüística - Brasil - História. 4. Lingüística Aplicada. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Para meu pai, minha mãe e meus irmãos.

Para Ana, que me mostrou um novo caminho.

Agradecimentos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Aos professores do IEL-UNICAMP, em especial:

João Wanderlei Geraldi; Sírio Possenti; Marilda Cavalcanti; Rodolfo Ilari; João Wanderlei Geraldi; Denise Bértoli; Maria José Coracini.

Aos professores da FE-UNICAMP.

Aos funcionários da Biblioteca-IEL-UNICAMP.

Aos amigos e colegas: Paulo Almeida; Ana Almeida; Sandoval Nonato Gomes; Graziela de Angelo; Rosana Koerner; Carmi Ferraz; Márcia Melo; Carla Alexandra Ferreira; Luzimar Goulart Gouvea; Cláudia Engler Cury; Flávio Galvão Pereira; Silvia Helena Barbi Cardoso; Maria Victória Guinle Vivacqua; Wilson Alves; Marco Catalão; Patrícia Aquino; Mayumi Ilari; Aparecido Nazário; Enio de Oliveira; Leandro Vendemiatti; Sônia Losito; Elizabeth Camargo; Anna Gicelle Garcia Alaniz; Annie Gisele Fernandes.

Agradeço em especial à Raquel, minha orientadora de mestrado e doutorado, que sempre respeitou meu trabalho e indicou os caminhos certos a seguir. Se às vezes me desviei, foi por pura teimosia. E o percurso mostrava então que a Raquel estava certa.

Prof. Dra. Raquel Salek Fiad

Prof. Dr. Sírio Possenti

Prof. Dra. Tânia Maria Alkmim

Prof. Dra. Silvia Helena Barbi Cardoso

Prof. Dra. Iara Bemquerer Costa

Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Prof. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Campinas, 17 de dezembro de 2003.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
I. INTRODUÇÃO	09
II. A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA MUDANÇA	15
III. MOMENTOS FINAS DO PERÍODO DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA MUDANÇA: DA NECESSIDADE DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	66
IV. O DISCURSO DA MUDANÇA	75
4.1. A MUDANÇA NO ENSINO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	78
4.2. O RESPEITO PELA LINGUAGEM DO ALUNO E O ENSINO DA NORMA	95
V. A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	104
VI. AS CARACTERÍSTICAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NOS TEXTOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i>	127
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

RESUMO

O objetivo deste trabalho é observar as características de um discurso que, como procuro mostrar, se constituiu a partir do final da década de 70, no Brasil: o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna (discurso da mudança)*. O discurso da mudança se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Lingüística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar. Esse discurso se inicia, assim, afirmando a necessidade de: i. considerar a diferença entre a língua da escola e a língua das camadas populares que começavam a chegar à escola; ii. considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a variedade do aluno; iii. relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; iv. divulgar informações produzidas pela Lingüística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes. Proponho a hipótese de que o discurso da mudança cumpre uma necessidade interna à própria Lingüística em sua constituição como ciência no Brasil, deixando a “torre de marfim” que então acusavam-na de ocupar, e passando, desse modo, a tratar de problemas nacionais.

Palavras-chave: Discurso da mudança. Ensino-aprendizagem de língua materna. História da Lingüística no Brasil.

ABSTRACT

This work aims to observe the characteristics of a discourse constituted, in Brazil, in the end of 70's: the discourse for changing in language and teaching conceptions — *discourse for changing*. This discourse shows some characteristics of scientific divulgation, which is associated to argumentative needs. The divulgation of linguistic, sociological or sociolinguistic theories, provides resources to demonstrate the language teaching conception presented by Linguistics, and the problems that it intends to solve. This discourse proposes: i. considering the difference between the school language and the reality of linguistic variation, respecting the students' varieties; ii. relating language teaching to social and economic conditions in order to produce democratic pedagogical practices; iii. presenting information produced by Linguistics and other sciences, in order to change the current pedagogical practices. I present the hypothesis, as well, that discourse for changing fulfills a need, inherent to Linguistics in Brazil, by considering social problems.

Key-words: Discourse for changing; First language teaching; History of Linguistics in Brazil.

I. INTRODUÇÃO

As discussões quanto a se ensinar ou não gramática, quanto à necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito lingüístico, quanto a se fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio, são discussões que se fortaleceram, no Brasil, no transcorrer década de 70 do século XX, e que se fazem atuais, ganhando novo fôlego nas contendas entre lingüistas e gramáticos tradicionais, seja através da publicação de obras voltadas ao assunto, seja nos espaços que a mídia em geral oferece, principalmente aos defensores do ensino tradicional.

Em face de uma discussão que se mantém por mais de três décadas, surge o questionamento sobre quais fatores estariam determinando a possibilidade de que enunciados sejam reproduzidos com regularidade por um e outro lado dos envolvidos na polêmica.

Procurou mostrar neste trabalho as características de um discurso que se constituiu a partir do final da década de 70, no Brasil: o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna* (doravante, *discurso da mudança - DM*).

Uma vez que a Lingüística, no Brasil, necessitou se justificar perante o mundo letrado para ter direito à existência (Geraldí, 1996), a hipótese com que trabalho é a de que, nessas condições de produção, produziu-se um novo discurso, que associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, e o faz utilizando-se de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo.

A necessidade de justificar-se não se faria somente em relação a fatores externos, mas também em função de necessidades internas à própria Lingüística, em seu processo de constituição como uma ciência, no país, conforme revela a observação dos discursos produzidos, no período de emergência desse discurso, por lingüistas e para lingüistas.

Esse discurso caracteriza-se por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino. Em seu componente de divulgação científica, a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Lingüística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

O produto da prática científica não é apenas levado ao conhecimento de um leitor caracterizado como alguém desejoso de conhecer as novidades que a ciência tem a lhe apresentar, mas o conhecimento científico deve convencer esse leitor sobre a necessidade de transformar suas concepções de linguagem e de ensino de língua materna. Esse novo discurso é não apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador.

A observação do período de emergência desse novo discurso, emergência que se realiza nos anos finais da década de 70 do século passado, e anos iniciais da década seguinte, revela que sua formação possui função constitutiva para a Lingüística no país. Conforme pode ser lido nos Boletins publicados nesse período pela Associação Brasileira de Lingüística, é um momento em que se procura, no meio acadêmico, aproximar a Lingüística dos problemas sociais brasileiros.

A divulgação científica constitui, nesse processo de aproximação, um novo modo de apropriação de teorias produzidas em centros de pesquisa internacionais, que possibilitaria à Linguística no Brasil não mais apenas aplicar teorias importadas a dados nacionais, mas produzir um novo discurso, a partir do trabalho sobre o discurso do outro.

A observação do caráter de divulgação científica que constitui o discurso da mudança será realizada, neste trabalho, segundo a perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa.

No interior dessa vertente, não se encontra um conjunto homogêneo de concepções e categorias, mas um conjunto de perspectivas diversas que promovem a discussão constante em relação ao próprio quadro epistemológico traçado por essa disciplina.

Some-se a isso o fato de que o próprio objeto de análise, o *corpus*, apresenta recortes em função dos objetivos específicos do analista. Obtém-se, assim, um quadro bastante heterogêneo do que se denomina Análise do Discurso de vertente francesa.

Neste trabalho, as discussões se realizarão em torno da constitutividade do outro na produção discursiva, e do papel que o sujeito pode desempenhar nessa produção. O discurso de divulgação científica será observado de duas perspectivas diversas, a partir das quais será proposta uma nova possibilidade de observação. Esse discurso foi inicialmente considerado a partir da perspectiva do Outro, o que revelou um discurso heterogêneo, que mostra a própria heterogeneidade em vias de se fazer. Essa é a perspectiva de Authier (1982), para quem o discurso de divulgação científica consiste numa prática de reformulação de um discurso-primeiro, o discurso da ciência, em um discurso-segundo.

A essa concepção de divulgação científica vem contrapor-se outra, fundamentada não mais apenas na constitutividade do Outro, mas também no trabalho realizado pelo sujeito. Zamboni (2001), fundamentada na noção de *subjetividade mostrada*, tal como

proposta por Possenti (1995), considera a divulgação científica uma prática de formulação de um novo discurso em função dos destinatários envolvidos e das condições materiais de produção, pois produzir-se-ia, desse modo, nos termos de Bakhtin (1992), um discurso com uma organização temática, composicional e estilística própria.

Proponho, então, uma nova abordagem, em que as duas anteriores não são vistas como excludentes, mas complementares, ou seja, necessárias para se configurar o discurso de divulgação científica. O fator que agregaria ambas as concepções é a noção de interdiscursividade, que, no caso do discurso em questão, apresentaria uma característica própria: o fato de ser mostrada.

Para a caracterização das condições de produção que possibilitaram a emergência do discurso da mudança realizo um trabalho de análise bibliográfica com documentos que compõem os primeiros Boletins da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN).

Esses boletins foram publicados no período de 1981 a 1983 e trazem as discussões a respeito da constituição da Lingüística como ciência no país, seja em relação a seus aspectos teórico-metodológicos, seja em relação a seu envolvimento com questões sociais e políticas brasileiras, dentre elas, principalmente as referentes às questões pedagógicas.

Tem-se, assim, um painel representativo das discussões realizadas por lingüistas brasileiros, no período. Além disso, por tratar-se das primeiras publicações da Lingüística em âmbito nacional, é possível caracterizar o período também em relação às condições materiais de produção discursiva, e às bases da constituição de uma nova comunidade discursiva (Chartier, 2002).

A caracterização do novo discurso que surge nesse momento histórico, o discurso da mudança, é feita a partir da análise de um *corpus* constituído de quatro textos: *Linguagem e escola*, de Magda Soares; *Língua e liberdade*, de Celso Pedro Luft; e “Os sons” e

“Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”, de Ataliba T. de Castilho. Os dois primeiros textos são publicações em livro; os dois últimos, artigos publicados nos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus — Coletânea de Textos*, publicação da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo.

A constituição do *corpus* se fez em função do caráter de divulgação que os textos escolhidos apresentam, e também por sua representatividade em relação ao período de emergência do discurso da mudança (todos têm sua primeira edição nos anos iniciais da década de 80 do século XX: *Língua e liberdade*, em 1985; *Linguagem e escola*, em 1980; “Os sons” e “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”, publicados em 1978, tinham circulação mimeografada, da própria CENP, em 1984)¹. Além disso, cada uma das obras privilegia um aspecto específico em relação ao ensino de língua portuguesa na escola, cada um deles em destaque no período em observação: mais relacionado à questão da variação lingüística na escola (Castilho); à função social da escola (Soares); às práticas de ensino de língua materna na escola segundo uma perspectiva psicolingüística (Luft).

O texto se organiza em cinco capítulos. Nos dois primeiros, é caracterizado o período de emergência do discurso da mudança através da análise de documentos publicados no período, dentre eles, os primeiros Boletins da Abralín.

No terceiro capítulo caracteriza-se o que se está denominando *discurso da mudança*, como esse discurso se constituiu a partir das condições de produção que se estabilizaram durante o período de emergência, e como esse discurso se atualiza nos textos que compõem o *corpus*.

¹ As datas referidas para as obras, ao longo deste texto, não se referem às datas das primeiras edições das obras em análise.

O quarto capítulo traz as discussões teóricas a respeito das concepções de divulgação científica que serão utilizadas para analisar os textos representativos do discurso da mudança. Nele, discutem-se duas concepções de divulgação científica segundo a perspectiva da Análise do Discurso de vertente francesa, em relação às quais se propõe uma terceira, fundamentada na noção de interdiscurso.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a análise dos textos do *corpus* segundo a perspectiva teórica adotada.

II. A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA MUDANÇA.

O discurso da mudança, que, como procuro mostrar, se constituiu a partir do final da década de 70, no Brasil, apresenta um período de emergência em que questões relativas ao papel não apenas científico em sentido restrito, mas também ao papel social e político da Lingüística no Brasil, são discutidas no interior do mundo acadêmico nacional entre lingüistas. Nesse momento se consolidam as bases sobre as quais o DM se constituirá, sustentado sobre três pilares: a lingüística, o ensino de língua materna, a tradição gramatical.

Apresento as principais características do momento de emergência desse novo discurso, momento em que o ensino de língua materna é tomado como objeto de discussão por lingüistas como uma forma de atuar politicamente na sociedade brasileira, como procuro observar através da leitura dos Boletins da Associação Brasileira de Lingüística (Abralín).

O período observado corresponde aos anos finais da década de 70 do século XX, e anos iniciais da década posterior. Com base na data de publicação de trabalhos expressivos do período, considero que ele se estende de 1978 (quando Castilho discute a relação da Lingüística com a tradição gramatical, motivado pelas questões pedagógicas que apresenta a descrição da norma urbana culta realizada pelo Projeto NURC), a 1984, com a publicação de *O texto na sala de aula*, obra organizada por João Wanderley Geraldi, que apresenta como interlocutor o professor de língua portuguesa, ou seja, uma obra já destinada explicitamente ao meio não-acadêmico, como pode ser lido em sua *Introdução*:

“Por que mais um livro sobre o ensino da língua portuguesa? E por que um livro que reúne vários artigos, a maioria deles já publicados? Responder a esses dois porquês é dizer qual o objetivo que nos levou a organizar esta coletânea de textos, escritos por professores de português e cujos interlocutores imaginados são também professores de português.

Pensar esta coletânea a partir dos interlocutores que ela deseja para si é, talvez, a forma mais fácil de explicar seu objetivo: um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um redimensionamento destas atividades.”
(Geraldi, 1984: 05)

Mesmo que esta obra ainda não represente plenamente o novo discurso, pois os artigos nela reunidos não têm, antes de sua reunião, especificamente o professor como seu destinatário, já se encontram nela as principais características do *discurso da mudança*: a presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter a adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças: todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica dos textos reunidos na obra.

A caracterização do período de emergência do discurso da mudança será realizada observando textos publicados em revistas especializadas, e, principalmente, textos publicados nos boletins da Associação Brasileira de Lingüística. Estes, produzidos a partir da participação de lingüistas em discussões intrapares, apresentam, dado seu caráter nacional, uma maior representatividade do período, em relação aos problemas com que se

debate a Lingüística no país. Os boletins observados são os primeiros publicados pela Abralín, e recobrem o momento em que se apresenta a emergência do discurso da mudança.

A própria publicação dos Boletins por essa entidade, e os problemas debatidos em seus encontros nesse período, são já indiciários de uma produção discursiva com novas características.

As publicações da Abralín constituem a possibilidade de uma comunidade de leitura (Chartier, 2002) mais ampla, que congregue os membros da associação e possibilite a comunicação intra e interinstitucional:

“Este boletim inicia uma nova fase na vida da Associação Brasileira de Lingüística: oferecer uma publicação que corresponda aos anseios dos associados quanto à existência de uma revista e sirva, ao mesmo tempo, como órgão de contato com o corpo associativo.” (Editorial do Boletim 1 da Abralín — dez/1981)

Os Boletins garantiriam uma maior coesão do grupo ao conseguir, para essa comunidade de leitura, uma maior delimitação por meio de uma publicação própria, além de, com isso, constituir canal de contato com outras instituições e comunidades de leitura.

Como observado por Bakhtin (1992), os enunciados são respostas a enunciados anteriores e pedem, por suas vez, do destinatário, uma atitude responsiva ativa. Desse modo, a alteração do destinatário produz novos gêneros, representa alterações discursivas, pois a produção dos enunciados é função das características daquele a quem se destina. Observa-se nos primeiros boletins da Abralín a resposta não apenas a questões internas colocadas pelo próprio meio acadêmico, mas, principalmente, a questões externas, colocadas à Lingüística pelo meio não-acadêmico; os destinatários das respostas oferecidas

pelos lingüistas, entretanto, são apenas os componentes de uma comunidade discursiva restrita, a comunidade acadêmica. A atitude de responder internamente a questionamentos realizados por interlocutores externos mostra que este é um momento em que a Lingüística discute intrainstitucionalmente seus próprios fundamentos.

Quando esse momento de emergência se esgota, e as respostas que a Lingüística oferece às questões apresentadas pela sociedade deixam de ser dirigidas apenas aos meios especializados e passam a ser dirigidas ao meio não-acadêmico, principalmente na figura do professor de língua portuguesa, constitui-se um novo discurso, o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna (discurso da mudança)*. Pelo modo como produzido, percebe-se que esse discurso apresenta objetivos de transformação social, mas é também constitutivo da própria Lingüística.

Se, internamente, a Lingüística brasileira começava a sofrer críticas mais fortes, por lingüistas, devido a se limitar à aplicação de teorias importadas, em lugar de buscar uma identidade própria, mais voltada às questões nacionais, a preocupação com o ensino é vista em trabalhos do período como uma das maneiras de retirar essa ciência da torre de marfim em que se encontrava.

Esses fatores, integrados, constituem as condições em que emerge o discurso da mudança. Esse momento crítico é o momento em que serão construídas as polêmicas entre Lingüística e Gramática Tradicional, desenvolvendo-se entre elas o *processo de delimitação recíproca* (nos termos de Maingueneau (1997)), e em que se adotará uma perspectiva histórica para lidar com fatos de linguagem.

Caracterização do período de emergência do discurso da mudança.

O período de emergência do discurso da mudança se caracteriza pela heterogeneidade resultante não apenas das várias tendências que os estudos lingüísticos começam a apresentar ao ampliar seu objeto de estudo, e, conseqüentemente, suas relações interdisciplinares, mas também em função da relação do meio acadêmico com o meio não-acadêmico, seja em relação ao projeto de descrição da norma urbana culta (que envolve a discussão de critérios político-econômicos para o recorte da variedade a ser descrita), seja em relação à questão pedagógica (também relacionada à questão da norma).

Num momento em que o ensino de português nas escolas apresenta um hiato em relação à tradição gramatical que sempre o animou (Soares, 2002), as discussões existentes no meio acadêmico dizem respeito justamente a questões relacionadas a essa tradição, porém não de modo a rejeitá-la plenamente, mas de observar as contribuições que essa tradição pode oferecer para o planejamento de ações relacionadas ao ensino de língua materna. Um dos problemas que Castilho (1980) aponta como sendo de responsabilidade dos lingüistas se refere a “como casar o espírito conservador da norma pedagógica com os novos ventos da história” (p. 17).

Essa postura assumida pela Lingüística pode ser observada como uma resposta à acusação que começa a se fazer ouvir nos setores letrados brasileiros de que essa ciência é por demais permissiva, o que estaria ocasionando não apenas a deterioração do ensino, mas também a degradação do idioma nacional.

Nota-se que a Lingüística é acusada por permitir a degradação do idioma nacional num momento em que, se a tradição gramatical é desvalorizada, não o é em função de teorias lingüísticas, mas de um projeto político desenvolvimentista, baseado na teoria da

comunicação, não monitorado por lingüistas, nem inserido num projeto de formação de professores sob responsabilidade desses profissionais. As mudanças no ensino desse período são realizadas basicamente através da produção e distribuição de livros didáticos, que, como apontado por Soares (2002), se consolidaram na principal ferramenta de trabalho do professor, cuja prática tornou-se dependente em relação a eles.

Entretanto, apesar de a Lingüística não ser a responsável pelas referidas alterações no ensino, ao se observar os textos acadêmicos publicados no período, principalmente nos Boletins da Abralín, nota-se que uma das preocupações nas mesas-redondas, nos debates, ou mesmo nos artigos, diz respeito à necessidade de se justificar perante a sociedade, necessidade que à Lingüística se impôs desde o início, no Brasil, como já ressaltou Geraldini (1996): “no mundo letrado brasileiro, a lingüística foi chamada a justificar-se para ter direito à existência”.

Essa atitude de justificativa da Lingüística no Brasil veio responder também a questões internas à própria ciência em seu processo de constituição e afirmação. Afinal, a pergunta que pode ser colocada é: por que a Lingüística, mesmo depois de já ter ocupado os lugares institucionais antes ocupados pelos estudos tradicionais², isto é, de já ter se afirmado como ciência autorizada a tratar de questões de linguagem, aceitou o questionamento e se colocou em posição de justificar-se, ou, nos termos de Castilho (1978), de sair da “torre de marfim” a que estava confinada?

O estado da tradição escolar brasileira no período abordado.

Tradição e “democratização do ensino”.

Com a denominada *democratização do ensino*, realizada pelo regime militar nas décadas de 60 e 70 do século passado, camadas da população que até então não tinham tido acesso às práticas escolares ou às variedades lingüísticas de maior prestígio social passam a freqüentar os bancos escolares.

Segundo Soares (2002), este momento se caracteriza pela existência de um hiato na primazia conferida à gramática no ensino do português.

Os estudos da língua portuguesa se fundamentaram tradicionalmente na retórica (primeiramente voltada para a oratória; depois, para a escrita) e na gramática. Gradativamente, esses dois componentes se direcionaram para a fusão: nos anos de 1950, quando não mais apenas os “filhos-família” (como denominava Houaiss (1985) os grupos social e economicamente privilegiados) têm acesso à escola, mas também filhos de trabalhadores, há o aumento da necessidade de professores, o que diminui o grau de exigência na seleção de profissionais para esse cargo, diminuindo conseqüentemente a qualidade do ensino oferecido, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez piores as condições de trabalho.

O livro didático passa então a ter um papel cada vez mais presente. Se inicialmente era apenas a união entre gramática e seleta de textos, esses componentes começam a se fundir para compor as unidades desses livros, constituídas de texto para interpretação associado a um tópico gramatical — com primazia oferecida a este último. A

² Processo que é descrito no trabalho de Altman (1998).

responsabilidade pela organização das atividades de ensino, na escola, principalmente em relação ao uso dos textos (comentário, análise, discussão, proposição de questões e exercícios), deixa de ser do professor e passa a ser do autor do livro didático.

Nas décadas de 60 e 70, a ditadura militar intervem politicamente e coloca a Educação a serviço do que nomeou *desenvolvimento*. A disciplina que tradicionalmente se denominou *português* passa a ser denominada, nas séries fundamentais do ensino, *comunicação e expressão* (séries iniciais 1º grau), e *comunicação em língua portuguesa* (séries finais do 1º grau). Apenas no 2º grau ela é denominada *língua portuguesa e literatura brasileira*.

Essa alteração se fundamenta na teoria da comunicação. A língua é considerada um meio de comunicação, e o objetivo do ensino assume então um caráter pragmático e utilitarista: o desenvolvimento do uso da língua. O aluno é visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal.

A presença da gramática nos livros didáticos é então minimizada. Segundo Soares (2002), é nesse momento que surge a polêmica quanto a se ensinar ou não gramática. É também o momento em que há a ampliação do conceito de leitura (não mais apenas voltada para a recepção do texto verbal, mas também do não verbal — a escolha dos textos para uso no ensino não se faz mais exclusivamente segundo critérios literários, mas segundo a intensidade de sua presença nas práticas sociais); há a valorização da oralidade para a comunicação cotidiana.

Ainda segundo Soares (2002), essa mudança permanecerá até meados dos anos 80³, quando, com o processo de redemocratização do país, a disciplina volta a ser denominada *português*. Segundo a autora, esse momento se caracterizaria, principalmente, pela chegada

de novas teorias da área das ciências lingüísticas ao campo do ensino de língua materna, processo que se inicia na década de 60 com a introdução dessas ciências nos currículos de formação de professores, teorias que apenas chegariam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna, nos anos 1980:

“Em primeiro lugar, as ciências lingüísticas, particularmente a sociolingüística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão-culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que traziam para a sala de aula uma heterogeneidade lingüística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português. Tem sido por força dos estudos de sociolingüística que se vem criando essa nova postura e se definindo esses novos conteúdos e nova metodologia.” (Soares, 2002: 172)

A gramática, em que se fundamenta tradicionalmente o ensino de português no Brasil (ao lado da retórica, que vai perdendo lugar para o trabalho de interpretação de textos escritos), se encontra em situação de desvantagem em relação à importância conferida à comunicação quando se associa a Educação a fins desenvolvimentistas.

³ Período em que, como procuro mostrar, se constituiu o *discurso da mudança*.

É um momento em que não se encontra em plena vigência o que se convencionou denominar *ensino tradicional*, isto é, o ensino fundamentado numa variedade única da língua (a escrita, literária), através do uso da gramática da língua portuguesa. Um momento em que não mais está sozinha uma característica da política lingüística adotada no Brasil que, segundo Houaiss (1985), durou pelo menos cem anos (de 1820 a 1920), e que postulava para o ensino uma modalidade única do português, com uma gramática única e uma luta contra as variações lingüísticas.

Quando se fala em ensino tradicional, no Brasil, é necessário levar em conta a heterogeneidade que essa denominação esconde. O ensino de português a que se denomina *tradicional* deve ser compreendido como um percurso que se altera em função das mudanças sociais e econômicas por que passou a sociedade (o que é mostrado por Soares, 2002, em seu artigo).

A democratização do ensino e as novas idéias lingüísticas.

As discussões sobre o ensino no país, no período observado, se desenvolviam no sentido de mostrar que, para as classes desfavorecidas, o ensino significava mais exclusão que participação na sociedade: numa escola que apenas reproduzia os valores das classes privilegiadas, a evasão se tornou uma constante. Se o problema não era a evasão, pelo fato de o aluno não conseguir se adaptar a uma realidade muito diferente da sua (com um nível insuficiente de letramento para acompanhar aquilo que era exigido na escola, feita para as classes privilegiadas), existia ainda o silenciamento da voz desse aluno através da

discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola.

O trabalho que se iniciava afirmava procurar meios de diminuir essa distância entre duas realidades (a realidade homogeneizante da escola, discriminadora do certo e do errado, contrária à heterogeneidade de uma realidade social em que apenas uma minoria tinha acesso aos bens culturais valorizados): o objetivo era eliminar essas contradições do ensino, promovidas pelo papel que a escola vinha desempenhando na manutenção da discriminação social.

A Lingüística se insere nessa discussão com um duplo objetivo: responder à discriminação que apresenta o ensino tradicional, e ao mesmo tempo mostrar que não é permissiva, que seu objetivo é levar o ensino da norma a todos.

Castilho é um dos autores interessados, no período, em tratar do problema decorrente do encontro entre variação lingüística e ensino institucionalizado. Sua proposta é respeitar a variedade do aluno e sensibilizá-lo para a adequação do uso à situação. Paralelamente à sensibilização, sugere “descrever as variedades de maior prestígio social, objetivo primeiro do ensino escolar”, uma vez que é função da escola o ensino da norma. Norma, num sentido mais interessante para o ensino, seria entendida como “os usos e atitudes de uma classe social de prestígio”, as “regras do bom uso”, que, no Brasil, estaria relacionada com a chamada classe culta, escolarizada.

Castilho (1978) refuta nesse momento a idéia de que então “vale tudo”, enunciado comum nas críticas às concepções de linguagem e às propostas de mudança no ensino de língua com base nas idéias da Lingüística. Afirma o autor que a escola supõe a censura, e, portanto, a norma.

A chegada aos bancos escolares de segmentos mais baixos da população exigia, segundo o autor, que se considerasse uma alteração na norma objetiva, o que poderia levar a uma modificação na gramática escolar.

A preocupação de Castilho (1980), a fim de conseguir melhor embasamento para o trabalho que então cabe aos lingüistas, é a de explicitar os critérios utilizados pelos gramáticos tradicionais para a fixação da norma pedagógica. O problema com que se debate o autor e que o leva às considerações sobre o estabelecimento da norma lingüística se refere a como considerar o fenômeno da variação lingüística para o efeito da fixação da norma pedagógica. Para obter respostas a seu problema, observa não apenas o trabalho dos gramáticos, mas também problemas que surgem de alguns pressupostos assumidos para esse trabalho, os quais são criticados pela nova postura fundamentada nas idéias que a Lingüística apresenta⁴.

Castilho (1980) finaliza seu artigo afirmando a necessidade de reajustar a norma pedagógica no que for necessário, o que, em relação a trabalho anterior (Castilho, 1978: 18), pode ser relacionado a “incorporar a heterogeneidade do discipulado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em consideração esse fato”, bem como alterar os currículos universitários que formam conhecedores da história da ciência e não “verdadeiros conhecedores da língua nacional” (p. 19).

O trabalho de Castilho (1978; 1980) não pode ser visto apenas como uma tentativa de mudar o ensino tradicional, que estaria baseado na gramática normativa. No momento em que discute questões relacionadas à norma e ao ensino do padrão, o ensino no Brasil se

⁴ Entre esses problemas está a inversão promovida pelos gramáticos nas relações entre língua e sociedade e entre língua e nação, atribuindo à língua a função de unificação social e de unidade nacional. Outros problemas citados dizem respeito ao privilégio conferido à escrita e à consideração de haver apenas um modo correto de dizer as coisas, atribuindo-se a si próprios, os gramáticos, a função de fixar as regras do bom uso.

fundamenta na comunicação e a gramática encontra-se num momento de pouca representatividade nas práticas escolares. A discussão quanto ao ensino pode ser vista como parte de um projeto maior da Lingüística brasileira no que diz respeito a torná-la nacional. Ao criticar o modo como têm sido tratados os problemas relativos ao ensino no país, o autor critica também a posição ocupada pela Lingüística em relação aos problemas brasileiros:

“Paralelamente a isso, as pesquisas empreendidas em nossas universidades no geral fogem lamentavelmente da realidade mais próxima, e em nada correspondem à vasta programação exibida em encontros e mesas-redondas. Pior, seguem apegadas às últimas correntes européias e americanas, reduzida a língua nacional à modesta condição de campo para o teste de teorias. Até a velha e condenadíssima gramatiquice ressurge às vezes nesses trabalhos (o que é terrivelmente irônico), voltados que são para aspectos muito secundários do português. (...)” (Castilho, 1978: 19)

Prossegue criticando a formação dos lingüistas, que se faz com base em programas que privilegiam a história da língua e não o trabalho com dados, não sendo formados, desse modo, “verdadeiros conhecedores da língua nacional”. Reforçava-se, com isso, segundo o autor, a torre de marfim em que viviam os lingüistas brasileiros, numa situação distinta até mesmo em relação aos lingüistas da América Latina, onde a pesquisa já possuía “as cores fortes da realidade circunstante” (idem).

A Lingüística e uma imagem que não é a sua.

É perceptível, nesse momento, que a Lingüística procura desfazer internamente o simulacro que dela foi construído externamente. Nos trabalhos de Castilho (1978; 1980), acima apresentados, mostra-se a preocupação de atrelar a Lingüística a uma tradição, e, ao mesmo tempo, propor alterações em alguns aspectos dessa mesma tradição. Há a necessidade de se justificar perante a sociedade, o que é notado na necessidade de afirmar o lugar da escola como um lugar normativo. Nesse momento, essa justificativa é, no entanto, dirigida a intrapares, e não à sociedade que, supostamente, pede essa justificativa. Esses parecem ser indícios de que a afirmação da Lingüística, apesar de se fazer em função de questionamentos externos, assume uma importância interna.

A mesma situação pode ser observada na descrição do período em questão por Ilari (1980). Trata-se de uma resposta que, num primeiro momento, foi elaborada para intrapares, e, apenas num momento posterior, foi oferecida a um público mais amplo. Nela, percebe-se que a atuação da Lingüística no ensino de língua materna no Brasil é ainda incipiente. Porém, ainda assim, é apontada como da Lingüística a responsabilidade pela situação em que o ensino se encontra.

O quadro que apresenta o autor ao tratar das relações entre os estudos da linguagem e ensino da língua, após dez anos em que a Lingüística lutava para se consolidar como ciência da linguagem no país, é pessimista. Seu artigo, ampliado e publicado posteriormente em livro⁵, tem o objetivo de “expor alguns aspectos do que foi entre nós a lingüística aplicada ao ensino de língua materna, e de explorar algumas das possíveis razões de seu fracasso” (p. 19).

O artigo é claramente uma resposta a demandas externas quanto à responsabilidade das ciências da linguagem pelo ensino. O fracasso, que, na perspectiva dos tradicionalistas que então começavam a acusar a Lingüística pela situação do ensino no país, seria resultante da inadequação das idéias lingüísticas para tratar de fatos de linguagem e de ensino de língua, é atribuído, pelo autor, ao fato de não haver, na época, espaço editorial para a publicação de livros de vulgarização das idéias lingüísticas, ou mesmo de livros que tratassem da relação entre Lingüística e ensino, livros cuja produção era ainda dificultada pela grande dispersão em que se encontravam os trabalhos de descrição da língua portuguesa. Outro fator apontado foi o pouco investimento realizado pelas instituições políticas nos trabalhos de aperfeiçoamento de professores com base em documentos produzidos por equipes interdisciplinares (no caso, os *Guias Curriculares*, para o ensino de 1º e 2º graus, além dos *Subsídios* para a implantação destes guias, série de publicações considerada pelo autor, naquele momento, “a melhor antologia de textos relevantes para o ensino da língua materna de que dispomos em português” (p. 24)).

O livro didático, que poderia ser o mais importante veículo para as idéias da Lingüística, dada a dependência em relação a ele que assume a prática dos professores secundários, constituía também fator de fracasso por ser regido por interesses comerciais: esse tipo de publicação se fundamenta na ausência de inovação, pois, para serem lucrativos, os livros têm de ser “aceitáveis”, o que significa, nesse caso, reproduzir o tipo de conhecimento com que o professor está acostumado, isto é, o ensino gramatical tradicional⁶. Todos esses fatores se agravavam, pois o professor não tinha condições que

⁵ Ilari, R. *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

⁶ É possível observar aqui que o papel do ensino tradicional é construído pela Lingüística, uma vez que houve alterações no livro didático, incorporando a teoria da comunicação em detrimento da tradição gramatical. No projeto desenvolvimentista do regime militar não foi questionado se o professor desejava ou tinha condições

lhe permitissem investir em sua formação devido a ganhar pouco e, por isso, trabalhar demais.

O artigo finaliza projetando o papel da Universidade, que, apesar dos obstáculos, não poderia se eximir da responsabilidade que lhe cabia em relação a auxiliar na reforma da situação a que conduziram o ensino. Sugere então algumas saídas: oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização, a inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado, além de mudanças na avaliação lingüística realizada pelos vestibulares, de modo a avaliar a competência em bases novas, evitando a utilização de terminologia gramatical.

A própria projeção do papel da Universidade é uma maneira de mostrar que o estado em que se encontrava o ensino não podia ser atribuído à Lingüística. O fato de isso ser dito a outros lingüistas, porém, e não aos que os acusavam, pode ser relacionado ao processo de constituição dessa ciência no país.

O livro didático e o discurso nas formas institucionais de educação.

No momento em que emerge o discurso da mudança, começa a prevalecer o caos que já vislumbrava Lobato (1978) ao referir o fosso que as modernas teorias lingüísticas abriam entre gramática pedagógica e gramática científica. Para a autora, essa situação se fazia “extremamente desagradável” para os professores (incluídos os autores de livros

de alterar sua prática de ensino. Simplesmente alterou-se. A possibilidade dessa alteração parece estar na própria organização do livro didático, no tratamento que ele confere a qualquer conteúdo, de qualquer disciplina, tratando qualquer texto superficialmente, ao nível literal (c.f. Marcuschi, 1982).

didáticos), que eram formados segundo os moldes tradicionais — mesmo com a presença da Lingüística nos currículos dos cursos de Letras desde a década de 60:

“A gramática tradicional passou a ser condenada como preconceituosa e acientífica, até pelos próprios autores de gramáticas pedagógicas tradicionais, o que levou os professores de língua à insegurança em relação ao que ensinam, sem que outras alternativas lhes fossem dadas.” (Lobato, 1978: 06)

Dada a “excessiva preocupação em se mostrar “na crista da onda””, autores de livros didáticos procuraram utilizar as idéias da lingüística moderna na elaboração de suas obras, o que levou a conseqüências nem sempre benéficas, como “o uso de formalismo vazio de qualquer sentido e de uma terminologia científica que não tem razão de ser numa gramática pedagógica”.

O texto de Lobato (1978), entre outros textos produzidos nesse momento histórico, mostra que o papel da Lingüística em relação ao ensino ainda era incipiente, apenas projetado, o que não impedia que a sociedade colocasse sobre ela a responsabilidade pelas péssimas condições em que se encontrava o ensino naquele momento, fruto da má utilização pelos próprios autores tradicionais das idéias que encontravam em gramáticas teóricas da(s) língua(s).

O período de emergência do discurso da mudança se caracteriza, então, pela heterogeneidade resultante não apenas das várias tendências que os estudos lingüísticos começam a apresentar ao ampliar seu objeto de estudo, e, conseqüentemente, suas relações interdisciplinares, mas também em função de sua relação com os meios não-acadêmicos.

A heterogeneidade de um período como o observado advém de fatores relacionados à própria posição que a Lingüística ocupava no cenário nacional e no cenário internacional.

Nacionalmente, essa ciência começou a ocupar gradualmente, e freqüentemente por força de lei, os espaços anteriormente ocupados pelos estudos filológicos. Como refere Kato (1983), a implantação da Lingüística no currículo mínimo dos cursos de Letras, através de um decreto de 1962, que começa a vigorar em 1963, se fez de forma precoce, dada a inexistência de professores com formação lingüística. Esse seria, segundo a autora, um dos fatores responsáveis pelos questionamentos, na sociedade brasileira, sobre a relevância pedagógica da Lingüística. Outro fator a ele relacionado é a má compreensão dos autores de livros didáticos que se propõem utilizar conceitos lingüísticos no material que produzem, o que levou a aventuras pedagógicas.

Começa a ser atribuída à Lingüística uma responsabilidade que não lhe pertence quanto à qualidade do ensino, e lingüistas respondem às acusações recebidas, ainda que internamente ao meio acadêmico, procurando os verdadeiros responsáveis pelo estado em que se encontrava o ensino de língua materna no país.

O principal responsável apontado em diversos estudos é o livro didático. Nele, o autor faz uso superficial das idéias produzidas pelas ciências da linguagem, além de eliminar todo tipo de tensão através do método que utiliza. A crítica ao caráter nivelador do livro didático é parte de uma crítica à própria escola como instituição de controle do dizer e da distribuição do saber. Nela, privilegia-se o enunciado em lugar da enunciação, conteudístico, e se fornece um discurso de segunda ordem, próximo ao senso comum (Possenti, 1982).

O período de emergência do discurso da mudança é um período em que a Lingüística procura se eximir da responsabilidade que lhe atribuem por esse estado de

coisas. Os textos publicados nos Boletins da Abralín, nesse momento, resultantes da participação de lingüistas em debates intrapares, mostram a preocupação quanto a situar o problema do ensino e a atribuir responsabilidades.

Kato (1983: 57) apresenta parte do percurso em que as idéias apresentadas pela Lingüística influenciam as práticas de ensino de língua na escola.

“Estas reflexões colocam a Lingüística sob uma luz bastante desfavorável quanto à sua influência na pedagogia lingüística. Isso não significa, porém, que eu me alinhe com os que são céticos quanto ao papel da lingüística na formação de professores de português. O que me parece ter sido a causa básica dos efeitos negativos da Lingüística é a confusão criada entre o objetivo e pressupostos da lingüística e o objetivo e pressupostos da escola quanto ao ensino da língua materna. Assim, se um dos objetivos da Lingüística é a descrição da língua oral, em toda a sua variedade, o objetivo do ensino de língua materna na escola é primordialmente o ensino da norma escrita, que é uma abstração ideal das várias falas e difere destas por seu planejamento mais cuidado e mais consciente.”

O primeiro fator a influenciar de modo equivocado, segundo a autora, as práticas de ensino, foi a primazia do oral e o princípio da descrição, tais como desenvolvidos no estruturalismo, que revelaram formas sistemáticas e produtivas não previstas nas gramáticas normativas. Isso colocou em xeque o conceito de “erro” com que trabalhava o professor. Muitos dos que possuíam formação tradicional consistente enfrentaram o problema aceitando os usos não prescritos pela tradição, de forma consciente; outros, porém, para quem a formação tradicional já estava enfraquecida, não precisaram dar o

aceite, pois, dado o pouco contato com a escrita, sequer notavam as diferenças, eles próprios usuários, na oralidade e na escrita, de formas marcadas segundo a tradição normativa (Kato, 1983).

Surge aí a visão de que lingüistas e professores com formação lingüística seriam permissivos.

A seguir, com base no gerativismo, o princípio mecanicista, que se instala fundamentado no estruturalismo, é substituído pelo princípio inatista. Os exercícios estruturais mecânicos e repetitivos são desvalorizados em função da valorização da atividade criativa do aprendiz. Não haveria ensino, mas aprendizagem, sendo desvalorizado o estímulo externo: o ser humano seria programado biologicamente para adquirir linguagem.

Porém, a criatividade de que se faz apologia nesse momento é compreendida inadequadamente em relação ao sentido técnico que possui na teoria chomskyana. A utilização do conceito de “criatividade” em seu sentido não técnico teria contribuído ainda mais, segundo a autora, para a postura permissiva do pedagogo de línguas, para quem o “feedback” passa a inexistir.

Os então recentes estudos da gramática textual, da pragmática e da análise do discurso colocaram o interlocutor no centro do cenário. Seus efeitos para o ensino eram ainda imprevisíveis, mas já apresentavam preocupação, para a autora, quanto a desenfaturar o ensino da sintaxe e da morfologia, consideradas a frase e a palavra as unidades em que se garantiam a boa formação textual.

Encontra-se também neste texto a busca por situar a Lingüística em relação à tradição gramatical, característica comum ao período de emergência do discurso da mudança:

Da mesma forma que uma reforma ortográfica radical, que leva a ortografia a identificar-se com a representação fonética de um dialeto, facilitaria aparentemente a aquisição da escrita, mas impediria a existência de um sistema único para o país — uma língua franca — a permissividade em relação ao uso de formas que caracterizam a fala deste ou daquele segmento de população levaria, a longo prazo, a uma desintegração da unidade desejada para qualquer língua nacional.” (Kato, 1983: 56-57)

A preocupação nesse momento é ainda responder à imagem de permissividade que à Lingüística foi atribuída. A responsabilidade por essa permissividade é transferida para outras áreas, principalmente a pedagógica, representada basicamente pelo autor de livro didático, que usaria inadequadamente as idéias da Lingüística.

O problema faria parte da própria organização do aparelho escolar. O Boletim 3 da Abralín, de 1982, discute, segundo um viés discursivo, o papel da escola no ensino de língua materna. Sob o tema “O Discurso nas Formas Institucionais de Educação”, os autores debatem a crise que se atribui ao aparelho escolar.

Os problemas do ensino seriam resultado da própria ordem que o aparelho escolar confere ao discurso. Para Marcuschi (1982), o discurso da escola é um discurso monolítico, que se caracteriza pela monotonia conteudística associada à monoliticidade ideológica. Segundo o autor, o maior problema do ensino não diz respeito ao conteúdo, mas ao *metadiscurso* (institucional) proposto para a exploração analítica ou formal dos textos.

A crítica que se realiza recai sobre o texto didático, fator fundamental para as práticas de ensino na escola. O principal problema apontado nesse tipo de material didático

refere-se ao fato de os textos receberem um tratamento epistemológico como se funcionassem apenas ao nível literal. O processo do dizer seria visto como linear, transparente e epidérmico, resultando numa “anestesia interpretativa”. A compreensão dos textos resume-se a oferecer respostas a um pequeno e constante acervo de perguntas.

Denominado, por Marcuschi, “método essencialista de análise”, o tratamento oferecido aos textos elimina todo tipo de conflito presente ou latente, o que coloca em segundo plano o conteúdo dos textos, pois o método nivela tudo. Esse “metadiscorso exploratório”, livre de tensões, busca a paráfrase, encontrada na superfície do diretamente afirmado. Com ele, esquece-se a enunciação; fica-se no nível do enunciado.

Pautada sobre “um pano de fundo proveniente de uma genérica teoria da comunicação”, embora a seleção dos textos nos materiais didáticos observados pelo autor se realizasse segundo critérios formais, a análise proposta se atinha ao conteúdo factual, como “fonte de conhecimento”.

Na mesma mesa redonda, Possenti (1982) observa que as pinceladas de modernidade teórica que se encontram nos materiais didáticos, cuja função seria a de tornar o aprendizado uma atividade menos trabalhosa e mais agradável, escondem, sob um pedagogismo supostamente democrático, a desqualificação do ensino.

A atitude leviana, segundo o autor, de taxar o discurso da escola como reprodutor e autoritário, esconderia o autoritarismo de fato que se realiza através da sonegação de informação, pela exclusão dos discursos. Transferindo o poder do discurso da enunciação para o enunciado, isto é, dando como “óbvios discursos laboriosamente construídos, sem fornecer sua certidão de nascimento”, a escola sonega o saber oficial, fornecendo um discurso de segunda ordem.

Para ser justo, o ensino deveria fornecer a todos o acesso ao saber oficial, o discurso lógico, o saber das fórmulas distanciadas da opinião e do gosto, aquele que comanda o mundo em que vivemos. Possenti (1982) defende uma compreensão adequada sobre a posição de Foucault, que critica o saber oficial, mas também os psicologismos e humanismos da escola. Não haveria contradição quando Foucault defende que a escola ensine o saber que ele mesmo critica: assim o faz pois acredita que a arma para atacar a razão que denuncia “deve ser do mesmo calibre e forjada da mesma matéria” (p. 65).

Essa é a posição que compartilha Possenti (1982), para quem a escola deve se apossar do saber valorizado para que “todos tenham acesso ao saber oficial, que é sonogado na forma do conteúdo” (idem, p. 65).

Em resumo: o período acima descrito mostra um hiato na tradição escolar brasileira. O ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática é substituído por um ensino pragmatista que pretende desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, privilegiando não mais apenas a língua escrita literária, mas os mais diversos códigos verbais e não-verbais. É o momento em que se consolida o papel do livro didático como instrumento de atuação do professor e como responsável por divulgar as idéias lingüísticas, porém de modo não criterioso, mas ao sabor dos modismos. Nesse momento, a Lingüística discute internamente sua responsabilidade em relação aos problemas nacionais, principalmente em relação ao ensino, que já começa a ser observado segundo uma perspectiva enunciativa, histórica.

A emergência do discurso da mudança: redefinições dos processos de delimitação discursiva.

Tradição Gramatical e Lingüística Moderna.

Os primeiros boletins da Associação Brasileira de Lingüística são publicados num momento em que, como pode ser observado nos textos de Soares (2002) ou Ilari (1980), nem a tradição gramatical, nem a Lingüística, ocupam uma posição de destaque no ensino de língua portuguesa no Brasil. É o momento em que a Educação é associada ao projeto desenvolvimentista do regime militar no Brasil e é projetada para fins pragmáticos.

A situação desfavorável em que se encontravam Gramática Tradicional e Lingüística nesse período leva a uma reorganização na relação polêmica existente entre lingüistas e gramáticos tradicionais.

Nos primeiros Boletins da Abralín, no momento de emergência do discurso da mudança, o jogo dos simulacros entre o científico e o tradicional se faz de modo aparentemente diverso às expectativas relativas ao campo em que esses discursos são produzidos. Onde se esperaria apenas o discurso da Lingüística atuando contra seu adversário, pode ser encontrado um aspecto do discurso tradicional sendo privilegiado em contraposição ao próprio discurso das ciências da linguagem. Os discursos sobre a língua portuguesa no Brasil, com base em idéias da Lingüística, se constituem, nesse momento, não apenas negando ou denegando aspectos do discurso tradicional, o adversário em função do qual delimitam suas identidades, mas compartilhando explicitamente dos pré-construídos desse adversário.

O mesmo pode ser observado em relação ao discurso tradicional quanto às idéias da Lingüística.

Para exemplificar essa situação, e para mostrar o diálogo que se estabelece entre esses dois discursos nesse momento, serão observados textos publicados no primeiro Boletim da Abralín, de dezembro de 1981. Esse Boletim republica, a partir de uma solicitação dos associados, trabalhos apresentados nas reuniões imediatamente precedentes da SBPC (a 32^a, realizada em julho de 1980; e a 33^a, realizada em julho de 1981). O objetivo ao reunir textos que tratam de dois aspectos de um tema geral foi conferir a este número do Boletim um caráter monográfico.

Os textos reunidos são comunicações apresentadas numa Mesa Redonda coordenada por Maria Bernadete Marques Abaurre Gnerre (UNICAMP), em que se discutiu o problema da reforma ortográfica (*Reforma Ortográfica: Questão Lingüística ou Política?*), e em um Debate, coordenado por Nadja Maria Cruz de Andrade (UFBA), acerca do ensino de gramática (*O Ensino de Gramática: Liberdade? Opressão?*).

Entre esses textos se encontram a comunicação de Celso Pedro Luft, lingüista, na mesa redonda em que se discutiram questões relacionadas à reforma ortográfica; e a comunicação de Evanildo Bechara, gramático tradicional, em debate acerca do ensino de gramática. As discussões do primeiro resultaram na produção e publicação de *Língua e liberdade* (Luft, 1985), obra com características de divulgação científica, integrante do discurso da mudança. A participação do segundo resultou na produção e publicação de *Ensino da Gramática: Liberdade? Opressão?*⁷, texto considerado representante do Outro, da “tradição”, em relação à qual polemizarão muitas das propostas de mudança no ensino de língua materna no Brasil.

Essa situação não muito definida em que se encontravam os discursos no período é resultado do momento histórico em que são produzidos. Porém, para compreender essa

organização discursiva é preciso observar também a relação dialógica que preside o acontecimento dos enunciados: ainda que as questões discutidas nos debates sejam colocadas por elementos externos, isto é, pelo meio não-acadêmico, as discussões são realizadas internamente e as respostas oferecidas são dirigidas ao próprio meio acadêmico. É como se a Lingüística tivesse que justificar não aos meios letrados, mas a si mesma, seu papel na sociedade brasileira⁸.

Os textos que compõem o primeiro Boletim podem ser vistos como uma resposta, dos lingüistas, à acusação de que, para a Lingüística, “vale tudo” em relação à linguagem. Essa resposta leva os autores presentes aos debates a enfatizarem o caráter normativo do ensino e a necessidade de levar essa norma a todos como forma de garantir igualdade de condições. Procuram mostrar que as questões discutidas são, antes de tudo, políticas, ainda que a Lingüística possa auxiliar no direcionamento das mudanças propostas. A principal preocupação dizia respeito ao uso político que então era feito da ciência para justificar medidas de caráter populista, como a reforma ortográfica ou a facilitação do ensino pela eliminação do ensino de gramática. O objetivo das discussões era reverter a imagem da Lingüística construída por determinados setores da sociedade. Nesse momento, então, a Lingüística luta para desfazer o simulacro que dela havia sido produzido em setores do meio não-acadêmico.

A gramática tradicional também luta, nesse momento, para desfazer a imagem que dela se construiu quanto a representar um ensino discriminatório, pois fundamentado na idéia de uma linguagem única. Se a Lingüística se esforçava por mostrar que não pregava a

⁷ As primeiras edições de *Língua e liberdade* e de *Ensino da Gramática: Liberdade? Opressão?* são de 1985.

⁸ O papel da Lingüística na sociedade brasileira é um fator de primeira ordem nas discussões realizadas nesse período, como pode ser observado nos primeiros boletins da Abralín.

permissividade, a gramática tradicional lutava por desfazer a imagem de autoritária e discriminatória a que foi associada.

Como pode ser compreendida, então, a produção e publicação de textos como os de Bechara (1981), Luft (1981) e demais participantes desses debates, em que se discutem temas associados à tradição gramatical, num momento em que essa tradição se encontra enfraquecida, como aponta Soares (2002), e em que a Linguística, como apontam os artigos de Ilari (1980) ou de Castilho (1978), sequer chegou a se associar, de fato, ao ensino de língua materna no Brasil? Por que justamente nesse momento de desprestígio da gramática tradicional é que se inicia, como aponta Soares (2002), a discussão quanto a se ensinar ou não gramática? Uma resposta simplificadora poderia sustentar que assim aconteceu porque, nesse momento, o adversário estava enfraquecido.

Porém, considerando que os discursos se constituem a partir de um trabalho de delimitação recíproca (Maingueneau, 2001), uma relação polêmica, em lugar de enfraquecer, fortalece os discursos que se encontram no embate. A hipótese com que trabalho é que a discussão quanto a se ensinar ou não gramática surgiu da necessidade de afirmação discursiva que se colocava tanto para a gramática tradicional, desprestigiada naquele momento, quanto para a Linguística, que começava seu processo de consolidação como ciência no Brasil, com identidade própria e com certa autonomia em relação aos centros europeus e norte-americano. Adversários teriam se associado para um fim comum.

Se esse é um período de emergência de uma nova formação discursiva, e um período em que a Linguística trabalha por seu processo de constituição, essas publicações podem ser vistas como um trabalho de constituição discursiva em que se apresentam, num mesmo momento, numa mesma instituição, num mesmo debate, inclusive num mesmo texto, de um mesmo autor, os simulacros que participarão dos processos de delimitação

recíproca de discursos que a seguir serão (ou continuarão a ser) vistos (por si e pelos outros) como concorrentes.

Tanto a Lingüística quanto a tradição gramatical se beneficiam desse momento para se fortalecerem conjuntamente e ocuparem, enfim, seus lugares na relação polêmica que estabelecem entre si. Essas são as condições que explicam, nos termos de Foucault (2000), porque surgiram, nesse momento, tais enunciados e não outros em seus lugares.

Como os textos observados procuram aproximar a Lingüística da tradição gramatical, e pelo próprio fato de a gramática tradicional se apresentar num momento de questionamento quanto à sua função social, caracterizo, a seguir, o que está sendo denominado, no presente trabalho, *tradição gramatical*. Para tanto, observo o processo de gramatização, a idéia de nação, e a construção da noção de língua materna, em suas relações com a noção de tradição gramatical. Em seguida, observo como a emergência do discurso da mudança se realiza em função dessa tradição e delimita um novo espaço ao aproximar a tradição gramatical a idéias produzidas pela Lingüística Moderna.

A tradição gramatical.

A tradição gramatical de que se tratará aqui diz respeito, na verdade, a apenas uma parte de toda essa tradição. Seus primórdios greco-latinos, ou mesmo as raízes orientais do trabalho sobre a linguagem, não serão aqui abordados, pois fogem aos interesses específicos deste trabalho (que se referem às relações entre escrita, gramatização e

unificação lingüística tais como se resolvem no período moderno, após a invenção da imprensa e a construção das nacionalidades)⁹.

A revolução tecnológica da gramatização.

Para Auroux (2000), o que permitiu que a reflexão lingüística de fato se desenvolvesse foi a alteridade considerada essencialmente do ponto de vista da escrita que, ao fixar a linguagem, “objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver”. Essa *alteridade* se refere não apenas a um outro *estrangeiro*, mas também a um outro *temporal*, ou seja, a reflexão lingüística surge da necessidade de se trabalhar com a língua do passado, ou para compreender os textos (“decifrá-los”), ou para a permanência do texto face às suscetibilidades que encontra para manter sua forma em uma tradição oral. Em suma, trata-se de algum tipo de tradução: ou para superar os obstáculos da língua do outro, ou para superar os obstáculos que o tempo produz com a mudança lingüística:

“Esta alteridade pode ter muitas fontes: pode provir da Antigüidade de um texto canônico, de palavras ou textos estrangeiros que é preciso transcrever. Pode igualmente provir de uma mudança de estatuto do texto escrito, quando na virada do século V, na Grécia, este último deixa de ser um simples suporte mnemônico do oral para se tornar o objeto de uma verdadeira leitura: vai ser preciso, a partir de então,

⁹ Informações sobre períodos anteriores e a contraparte descritiva dos estudos tradicionais sobre linguagem são encontrados em: BÉDARD, É & MAURIS, J. (ORG.) *La norme linguistique*. Canadá, Quebec: Conselho da Língua Francesa do Governo do Quebec, 1983.; NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 1987.

decifrar textos desconhecidos (antes se conhecia de cor os textos que se liam). São de algum modo a filologia e a lexicologia que aparecem inicialmente.” (pág. 23)

Auroux (2000) acrescenta a esse quadro das necessidades a gramatização do latim para seu ensino aos falantes dos vernáculos, durante a Idade Média, e, posteriormente, a gramatização dos vernáculos como potente fator de unificação para a construção das nacionalidades e para se deslocar o meio lingüístico das atividades intelectuais, durante o Renascimento, das línguas clássicas para os vernáculos.

Nesse processo, o papel da escrita é fundamental, pois representa o limiar da passagem do epilingüístico para o metalingüístico. O papel fundamental da escrita esteve em permitir, ao objetivar a linguagem, o trabalho com o agrupamento, a analogia, a aproximação de propriedades dispersas no aparecimento normal dos fenômenos; esteve em permitir a visão simultânea e espacializada. Assim, a escrita ofereceu a possibilidade de se romper com a linearidade, tornando possível a gramatização enquanto trabalho com o paradigmático.

O que fez da escrita, então, a condição de possibilidade do saber lingüístico foi sua utilização para notar, classificar e ordenar, além de nomear as classes. Ou seja, seu caráter formal: o agrupamento dos elementos em tabelas, composições de tabelas, e a aproximação, por esse viés, de propriedades dispersas no aparecimento normal dos fenômenos. Não seria possível, desse modo, segundo o autor, a gramática como representação da linguagem em meio a uma tradição exclusivamente oral.

Segundo o autor, a escrita representou a primeira revolução técnico-lingüística; a gramatização, a segunda. Do século XV ao século XIX, ocorreu então uma massiva

gramatização das línguas do mundo a partir de uma só tradição, a greco-latina, tradição que garantiu a homogeneidade conceptual, a identidade de metalinguagem, representando um fator de unificação teórica sem equivalente na história. Segundo Aurox (2000), esse processo possibilitou a criação de uma rede homogênea de comunicação centrada na Europa, resultando em consideráveis conseqüências práticas para a organização das sociedades humanas. As ciências da natureza não teriam sido possíveis sem a segunda revolução técnico-lingüística, que tem seu eixo no Renascimento e consiste numa técnica pedagógica das línguas e num meio de descrevê-las. Essa revolução seria a primeira revolução científica do mundo.

As causas da gramatização estiveram relacionadas, em primeiro lugar, à necessidade de aprender ou de lidar com uma língua estrangeira, isto é, a gramatização esteve relacionada com interesses práticos como: “o acesso a uma língua de administração; o acesso a um *corpus* de textos sagrados; acesso a uma língua de cultura; relações comerciais e políticas; viagens (expedições militares, explorações); implantação/exportação de uma doutrina religiosa; colonização” (p. 47). A gramatização esteve relacionada, assim, à política lingüística de uma língua dada, sendo suscetível de afetar a língua materna; pôde se relacionar a dois interesses: “organizar e regular uma língua literária; desenvolver uma política de expansão lingüística de uso interno ou externo” (idem).

A gramatização dos vernáculos esteve diretamente associada ao início da construção dos impérios coloniais e à constituição das nações européias:

“A expansão das nações acarreta indiscutivelmente uma situação de luta entre elas, o que se traduz, ao final, por uma concorrência, reforçada porque institucionalizada, entre as línguas. A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor

não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de *uma* língua oficial uma obrigação para os cidadãos.” (Auroux, 2000: 49)

Para o autor, a gramatização dos vernáculos e a extensão da imprensa fizeram parte da mesma revolução técnico-lingüística. A imprensa permitiu a larga difusão do texto ao permitir sua multiplicação. Com o aparecimento da imprensa ocorreu a separação da produção intelectual do texto de sua reprodução material. A produção em larga escala, além disso, necessitou e exigiu a padronização do idioma como possibilidade do aspecto reprodutivo, e produziu a isotopia do idioma, liberto de sua variação geográfica. “Com a imprensa, não apenas a multiplicação do mesmo é incontornável, como a normalização dos vernáculos se torna uma questão de standardização profissional.” (idem, p. 52)

Há então todo um conjunto de fatores coexistindo: das tecnologias para o trabalho com a linguagem, às práticas que se fundamentam nessas tecnologias, às funções sociais e políticas que essas tecnologias e práticas subsidiam. A gramatização dos vernáculos europeus é contemporânea da exploração do planeta e da colonização, o que explica, segundo Auroux (2000), a gramatização simultânea das línguas do mundo.

O conceito de gramatização.

A gramatização, segundo Auroux (2000: 65), é “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. A gramatização pelos europeus

supõe a alfabetização, que, com a imprensa e a estandardização, leva a discussões acirradas sobre ortografia, cujos tratados, de modo geral, precedem a produção das primeiras gramáticas. A letra possui nesse momento uma grande importância, e seu conceito desempenha o que viria a desempenhar modernamente o conceito de fonema. É gigantesco, então, o trabalho de uniformização ortográfica dos vernáculos.

A gramática, que se constitui, pelo menos, de uma categorização das unidades, de exemplos, e de regras mais ou menos explícitas para construir enunciados, não apresenta paradigmas completos, sob forma tabular, antes da relação entre gramática e pedagogia das línguas. Ou seja: os paradigmas não aparecem nos gramáticos greco-latinos clássicos, mas aparecem progressivamente nas gramáticas dos vernáculos europeus. Os paradigmas servem então para a comparação entre línguas, uma delas, freqüentemente, o latim, e são equivalentes a um conjunto de regras que podem, sozinhas, ter a função de gramática.

A constituição de um *corpus* de exemplos é um elemento decisivo para a gramatização. Os exemplos constituem assim o núcleo da língua normatizada, e testemunham sempre uma certa realidade lingüística.

A categorização das unidades supõe termos teóricos e a fragmentação da cadeia falada. A fragmentação é já uma representação teórica da língua e não é independente da categorização.

As regras podem ser tomadas como prescrições ou descrições, e muitas vezes a gramática se desloca de uma a outra postura, o que não permite pensar em gramáticas exclusivamente prescritivas ou exclusivamente descritivas, dada a facilidade dessa mobilidade. Além disso, os gramáticos insistiram na noção de regra não apenas porque seu trabalho consistia em descrever as regularidades das trocas e das mudanças lingüísticas,

mas também porque trabalhavam no espaço da oralidade, e tiveram de lidar, mesmo no caso dos vernáculos europeus, com a variação lingüística.

“Em um espaço lingüístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as discontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso” vai reduzir esta variação. Basta considerar, para cada uma das línguas européias, a série dos gramáticos, do século XVI ao fim do XVII, para ver como se reduzem as diferentes variantes de uma mesma forma até desaparecerem. A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um *instrumento lingüístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor.” (Auroux, 2000: 69)

Desse modo, a gramatização, a escrita e a imprensa constituíram novos modos de comunicação em relação ao espaço e ao tempo, cujas dimensões e homogeneidade seriam impensáveis em sociedades orais. A possibilidade de considerar as línguas como “homogêneas e isótopas, sempre idênticas a elas mesmas porque independentes do espaço, das circunstâncias e dos locutores”, é uma consequência da gramatização.

A gramatização e a construção de uma rede de saberes metalingüísticos.

A gramatização começa com o aparecimento do primeiro saber metalingüístico, sendo necessário que ele tenha continuidade até a produção de gramáticas e dicionários. Auroux (2000) afirma que a língua é gramatizada quando podemos aprendê-la com a ajuda apenas dos instrumentos lingüísticos disponíveis.

“De direito, o processo de gramatização nunca termina, porque, de um lado, as línguas evoluem, e, de outro, é difícil definir até onde pode-se levar o processo de gramatização, cuja extensão foi muito variável segundo as línguas. Podemos, todavia, nos entender sobre o que significa para uma língua “ser gramatizada”. É quando podemos falá-la (ou lê-la), em outras palavras, aprendê-la (em um sentido suficientemente restrito) com a ajuda apenas dos instrumentos lingüísticos disponíveis.” (Auroux, 2000: 73-74)

A gramatização se realiza através da transferência de tecnologia e do contraste entre línguas. A gramatização dos vernáculos se faz a partir da gramática latina, pois é a observação a partir do contato com o latim que o vernáculo se opacifica de modo a se poder tomá-lo como objeto, ou seja, de modo a transformar um conhecimento epilingüístico, em que o vernáculo é transparente a si mesmo, em um conhecimento metalingüístico. O uso contrastivo do latim em relação ao vernáculo apenas desaparece quando já se encontra uma tradição nacional bem estabelecida, com seus autores literários, suas normas lingüísticas e seus dicionários.

Com base na gramática latina constrói-se uma rede em que as línguas são colocadas umas frente às outras. O desenvolvimento da gramatização se acompanha então de um

movimento centrífugo em função da adaptabilidade das noções e categorias da gramática latina a cada língua com suas particularidades. As gramáticas tornam-se cada vez mais opacas umas às outras, o que coloca o problema relativo a como tornar conexa a rede dos conhecimentos metalingüísticos em função de se observar a existência de uma disciplina. A gramática geral em sua procura por uma origem comum tentará resolver esse problema da conexidade e genealogia entre as línguas.

O trabalho de compilação que então se realiza retira do trabalho com a linguagem as finalidades externas, como as pedagógicas, para haver conhecimento do lingüístico sem a mediação do externo. Desse modo, segundo Aurox (2000), o saber metalingüístico como produto de um puro interesse do conhecimento é um dos frutos tardios da gramatização.

A unificação e a elaboração lingüística e o estabelecimento de uma língua nacional.

Segundo Haugen (2001), o desenvolvimento do vernáculo numa língua está relacionado com o desenvolvimento da escrita e o incremento do nacionalismo, e se realiza através da *seleção, codificação, aceitação e elaboração* de uma norma lingüística.

Com o objetivo de discutir o estabelecimento de uma língua padrão em sua relação com uma nacionalidade, Haugen (2001) apresenta os problemas relacionados ao uso dos termos *língua e dialeto*. A tentativa de se oferecer uma resposta a perguntas relativas ao número de línguas existentes no mundo, ou ao número de dialetos existentes num país, não possui, segundo o autor, uma resposta possível. É inerente aos termos em questão, *língua e dialeto*, que nenhuma resposta seja dada, pois eles representam uma dicotomia simples

aplicada a uma “situação infinitamente complexa”. Seu uso procura estabelecer uma divisão em algo que se constitui freqüentemente como um *continuum*.

Após considerar os sentidos que se pode atribuir a “língua” e “dialeto” do ponto de vista estrutural e funcional, Haugen (2001) passa a discutir o que se entende por língua-padrão, noção que, segundo o autor, precisa ser discutida a partir da relação da língua com a nação. Para tanto, sugere utilizar o termo *vernáculo* para referir uma língua não-desenvolvida, mantendo o termo *dialeto* para referir variedades cognatas. O objetivo de suas considerações é tentar compreender como uma língua não-desenvolvida, um vernáculo, se desenvolve num padrão.

Esse desenvolvimento está relacionado com as possibilidades que as revoluções tecnológicas e políticas ofereceram para ampliar ao Estado inteiro as relações que se limitavam à família, à vizinhança ou ao clã. A invenção da imprensa, a ascensão da indústria e a extensão da educação popular fizeram, então, nascer a nação-Estado moderna. Língua e nação se tornam indissociáveis, sendo constitutiva da idéia de nação a posse de uma língua plenamente desenvolvida.

Sugere Haugen (2001) que se considere *nação* como uma unidade de ação política internacional, que será tanto mais efetiva se for também uma unidade social. Como qualquer unidade, a nação procura minimizar as diferenças internas e maximizar as externas. Desse modo, ela sobrepõe à identidade pessoal e local do indivíduo a identidade nacional, identificando esse indivíduo com todos os outros dentro da nação, e, portanto, com outros além do que seja restrito ao familiar, ao tribal ou ao regional, ao mesmo tempo em que acentua as diferenças e separa esse indivíduo do que seja externo, do que sejam outras nações. O processo de constituição da nacionalidade busca a coesão interna e a distinção externa.

Uma das maneiras de se conseguir a coesão interna é o estabelecimento da livre comunicação dentro da nação, o que exige a existência de um código lingüístico único. A fim de se obter essa unificação lingüística, os dialetos são perseguidos, pois representam forças de disrupção.

A posse de uma língua única está também relacionada à necessidade de distinção externa. Nesse sentido, a nação precisa não apenas possuir um código lingüístico único, mas também uma língua nacional própria, o que automaticamente separa sua população de outras populações.

Os instrumentos técnico-lingüísticos e sua relação com a constituição da unidade social.

Haugen (2001) considera ser uma exigência significativa, se não crucial, para uma língua-padrão, que ela seja escrita. A escrita fundamentaria o processo de padronização da linguagem. O caminho que uma língua seguiria para se tornar o padrão de uso se iniciaria no uso da linguagem para fins humorísticos e folclóricos, sendo adotada em seguida por autores líricos e narradores em prosa; é considerada então plenamente desenvolvida quando obtém sucesso na escrita de prosa expositiva séria, ou literatura objetiva, o que a leva a ser usada para fins técnicos e científicos e para o uso governamental.

A padronização de uma língua, o desenvolvimento de um vernáculo em direção a uma língua padrão, se realizaria segundo dois fatores. O primeiro fator é a *codificação*, que se refere ao desenvolvimento formal de uma língua, o desenvolvimento de sua estrutura (fonologia, gramática e léxico). O segundo fator é a *elaboração*, que se relaciona à utilização da escrita e diz respeito às funções que uma língua pode exercer socialmente.

“Como metas ideais de uma língua padrão, a codificação pode ser definida como *variação mínima na forma*, e a elaboração como *variação máxima na função*” (Haugen, 2001: 110).

O ideal da codificação seria atingir um estado de estabilidade absoluta, isto é, a desaceleração ou o estacionamento por completo da mudança lingüística para uma hipotética variedade “pura” de uma língua. O ideal seria que essa variedade se constituísse num código perfeito para uma comunicação perfeita: uma única ortografia, uma pronúncia para cada palavra, uma palavra para cada significado e uma estrutura sintática para todos os enunciados. Na prática, a estabilização nunca é atingida e o padrão sempre sofre interferências dos “dialetos”.

Ao lado da codificação da forma, o desejado para uma língua padrão é que ela possua a máxima variação ou elaboração da função:

“Já que ela [a língua padrão] é, por definição, a língua comum de um grupo social mais complexo e inclusivo do que os que usam vernáculos, seus domínios funcionais também devem ser complexos. Ela tem de responder às exigências de uma variedade de comunidades, classes, profissões e grupos de interesse. Ela tem de passar pelo texto básico da *adequação*. Qualquer vernáculo é presumivelmente adequado num dado momento para as necessidades do grupo que o usa. Mas para as necessidades da sociedade muito mais ampla da nação ele não é adequado, e torna-se necessário suplementar seus recursos para fazer dele uma língua.” (Haugen, 2001: 111)

A construção da noção de língua materna.

Para Decrosse (1989), a noção de língua materna está relacionada com a constituição dos Estados, constituindo uma função, ou um mito, necessária à constituição de fronteiras. A língua materna é então uma construção histórica que, nos Estados modernos, constitui um traço unificador para o estabelecimento e homogeneidade do Estado-nação contemporâneo, onde se organiza uma ordem legitimante, que é também uma ordem de discurso (idem, p. 19).

Segundo o autor, a língua materna não adquiriu de imediato uma realidade, mas é uma noção que foi se construindo ao longo do tempo até aparecer como um traço unificador dos grandes Estados modernos. Nos primórdios de sua constituição, porém, o mito comunicacional que fundamentava a noção não reduzira as práticas plurilíngües. A princípio, a língua materna viveu ao lado do plurilingüismo e das línguas de cultura, e na França, até o século XVI, a diversidade de falares era uma realidade mais sociolingüística que sócio-política, tendo os tratados ou cartas, por muito tempo, função apenas simbólica, sem implicar uma unificação lingüística de fato do conjunto dos falantes.

É por isso que Decrosse (1989: 20-21) considera necessário distinguir, de um ponto de vista epistêmico, *usos* lingüísticos reais e a *noção* de língua materna, a fim de compreender esta noção como “uma função, ou ainda um mito, necessária à constituição de fronteiras” (p. 20).

Com base nessa noção, então, se legitimam os usos nativos dos falantes e se constitui o movimento de unificação da diversidade lingüística a um uso normativo. Ainda segundo a autora, em sua origem, a força do mito de uma língua materna provém da ambivalência do mitema que permite resolver a oposição entre a idéia de uma língua materna única e o fato de que as práticas lingüísticas são múltiplas. Assim, se a idéia de

unificação é fonte de conflito, tanto em relação à diversidade de usos, quanto, num primeiro momento, em relação ao lugar ocupado pelas línguas de cultura, o mito da língua materna como uma língua para um povo, em um território nacional, passa a se fortalecer, com base num discurso de legitimidade e no uso de técnicas, entre elas a escrita e o alfabeto, e levará ao estabelecimento de um ideal monolíngüe.

A construção da noção de língua materna esteve desde sempre relacionada ao processo de gramatização enquanto tecnologia para lidar com a alteridade, seja ela lingüística ou temporal. Desse modo, para se constituir como noção, a língua materna teve como coadjuvantes a escrita e o alfabeto: "na concepção medieval da linguagem, o escrito tem um estatuto particular: transmitir e traduzir" (Decrosse, 1989: 21). *Traduzir*, nesse caso, deve ser entendido também no sentido de *interpretar*, isto é, tornar os textos compreensíveis para todos.

Além disso, possuir um alfabeto próprio (não emprestado) significava unidade e autonomia para uma população, significava coesão nacional. O alfabeto permitiu reconhecer um sentido nacional na própria letra, tomada assim como um símbolo:

“É preciso constatar que o trabalho da letra foi freqüentemente considerado, no conjunto do mundo medieval, como um aspecto fundamental das traduções. O trabalho da grafia tinha um *sentido* de inscrição no curso do tempo da tradução e, ao mesmo tempo, de interpretação do sentido. O lugar do alfabeto é, pois, particular, já que permite reconhecer um sentido nacional na própria letra e transformar o trabalho tradicional da letra no texto religioso.” (Decrosse, 1989: 22)

Há, em conseqüência, uma ruptura com a tradição de escrever textos sagrados em língua de cultura, ruptura que se encontra também na decisão de se pregar ou não em língua vulgar (ano 880). A questão do falar natural, desse modo, foi bem cedo relacionada, no Ocidente cristão, a objetivos políticos e culturais. É associado à constituição do território nacional, nesse período, mais como uma oposição simbólica às línguas de cultura e à repartição territorial, isto é, mais como um símbolo para a coesão nacional do que como uma prática imediata.

Desse modo, o uso da língua vulgar pelos poderes políticos e religiosos começa a redistribuir a oposição tradicional entre língua materna e língua de cultura. A língua materna, que é já uma seleção de um entre diversos falares maternos em presença, adquire um valor supra-individual, mesmo que as línguas de cultura continuem a ter prioridade como línguas oficiais. Mas a necessidade de se fazer entender passa a operar transformações, nesse equilíbrio, em favor das línguas vulgares, conferindo os poderes real e religioso, à língua materna, a consideração de língua de cultura. Nesse sentido, o *Concile de Reims*, realizado em 1119, discute já sobre pregar em língua materna e em língua de cultura a fim de se fazer entender melhor (Decrosse, 1989).

A partir do século XVI, relacionadas a políticas lingüísticas nacionais e à expansão das atividades de exploração colonizatória, há a produção de gramáticas e a identificação da língua com o Estado, além da tentativa de resolver problemas colocados pela passagem da língua oral à língua escrita, a fim de padronizar, de algum modo, as línguas maternas.

A língua materna, fundamentando uma produção cultural cada vez maior, vai a um lugar cada vez mais central e se identifica cada vez mais com o Estado. Esse processo irá se acentuando até atingir o ideal monolíngüe do século XVII, quando as línguas maternas, uma vez já consideradas línguas oficiais no interior de um dado território, apenas precisam

combater as línguas de cultura. Nesse momento, segundo Decrosse (1989: 27), “o mito está completo, a língua materna é única e unificante”.

A aproximação entre lingüistas e gramáticos tradicionais na emergência do discurso da mudança.

Ortografia — questão de política cultural e educacional.

Os textos que compõem o primeiro Boletim da Abralín se caracterizam por situar as discussões sobre linguagem no interior da tradição gramatical tal como acima apresentada: a confluência de saberes metalingüísticos, possibilitados pela estabilização que a escrita confere ao fenômeno da linguagem, se associa a fatores políticos e se relaciona à padronização de uma língua nacional. A letra seria um dos símbolos dessa unificação.

Em consonância com a tradição gramatical, em “Ortografia — questão de política cultural e educacional”, Luft (1981) critica a posição segundo a qual uma reforma ortográfica seria a solução para os problemas de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua.

O autor se coloca contrariamente às propostas de reforma ortográfica segundo as quais a escrita seria a representação fonética ou fonológica da fala. Após apresentar a inviabilidade de tal solução (mostrando a impossibilidade de uniformização de uma língua com base numa escrita fonética, e a impossibilidade de uma representação fonológica única em função de o sistema fonológico ser um conjunto de sistemas – ou subsistemas), passa a

defender a posição da escrita como uma modalidade com estatuto próprio, distinto do da fala, e não subsidiário desta.

A principal característica diferenciadora, apontada por Luft (1981), para a escrita, é a presentificação e apreensão dos signos gráficos, que possibilitaria não mais apenas uma relação linear com a língua, tal como ocorre com a fala ou com a *produção* da linguagem escrita. A recepção da escrita possibilitaria uma relação não mais linear signo após signo, mas uma relação com blocos de texto. Essa nova relação estabelecida com a língua através da recepção de textos escritos apresentaria uma natureza ideogramática.

O texto em questão se associa à memória discursiva da tradição gramatical. Nesse sentido, o autor considera a língua um “poderoso instrumento de coesão, unidade e permanência” (p. 10), com base na utilização da língua escrita como fator de planejamento lingüístico.

A distinção entre fala e escrita é colocada em relação à natureza, função e finalidade dos sistemas. A primeira está a serviço da comunicação cotidiana, rarefazendo-se seu uso quanto mais alto essa modalidade voa em direção a usos mais institucionalizados (“aulas expositivas, palestras, conferências, defesas de fórum, discursos, sermões” – p. 07). As principais diferenças entre fala e escrita são atribuídas não apenas à situação e à finalidade do uso de linguagem, mas principalmente à presença de “remetente e destinatário de nível cultural superior, escolarizados; ausência do destinatário; mensagens menos prosaicas, textos mais refletidos; maior nitidez dos signos; etc.” (p. 09).

A escrita, “surgida em estágios adiantados de civilização e cultura”, serviria a finalidades menos “prosaicas e fugazes”, provendo as línguas de permanência e estabilidade, tornando-a ponto de apoio para a mobilidade da fala e garantindo a unificação das línguas nacionais.

Há no texto em questão uma valorização da escrita, em contraposição à valorização que a fala recebe nos estudos modernos da linguagem. Essa contraposição, inesperada no discurso de um lingüista, é explícita, e marca o momento de redefinições discursivas que caracteriza o período de emergência do discurso da mudança. Encontra-se, então, um lingüista culpando a própria Lingüística (ou uma imagem que dela se constrói), pela não percepção da diferença de natureza entre as duas modalidades da língua:

“Dar à escrita uma função meramente ancilar em relação à fala é desentender o caráter específico e definidor dos dois veículos de comunicação verbal. Infelizmente a Lingüística leva alguma dose de culpa nesta questão pelo fato de restringir seu objeto à linguagem enquanto manifestação vocal — o sistema de signos orais visto como a verdadeira língua, a língua¹⁰. Sem dúvida, sistema dos signos verbais primários é aquele que possibilita a comunicação falada — primeiro na cronologia das pessoas e dos povos; primeiro e em muitíssimos casos: pessoas morrem analfabetas e povos desaparecem ágrafos. A capacidade de comunicação verbal, entretanto pode não se restringir à linguagem oral, como logo veremos.” (p. 08)

Nesse período de redefinições, se num momento a Lingüística aparece no texto de Luft (1981) como vilã, em outras passagens é sobre ela que o autor fundamenta suas considerações. Afirma, por exemplo, haver “uma “langue” subjacente, potencial dúplice de recepção e expressão de mensagens, e duas “paroles” de atualização, expressão oral e

¹⁰ Esse enunciado é o mesmo que se encontra no posicionamento de determinados lingüistas, porém com o predicado alterado pelo uso do argumento “signos escritos” em lugar do argumento “signos orais”. Esse é o enunciado de base para a crítica em relação à primazia conferida à escrita pela tradição, primazia a que Lyons, por exemplo, refere como “erro clássico”.

escrita”; dois sistemas intercombinados que se interinfluenciam (p. 09). A diferença entre um e outro sistema seria funcional, determinada pelos fatores de comunicação elencados por Jakobson (1963).

Luft refere a necessidade do desenvolvimento de uma ciência da linguagem escrita, em paralelo à já existente ciência da linguagem falada, a fim de se integralizar uma “Lingüística total”.

O estudo científico da linguagem escrita seria necessário dado seu estatuto próprio, uma vez que sua permanência e multiplicação confere ao idioma uma fisionomia própria, tornando-o um idioma “apto à comunicação, uniforme e durável, acima das vicissitudes do espaço e tempo”.

A aproximação entre tradição e modernidade, no texto do autor, se realiza também ao tratar da aquisição da linguagem. Chomsky e colaboradores, responsáveis pela concepção de gramática interiorizada que possibilita ao falante interpretar e julgar quaisquer frases da língua, são citados, marcando na superfície textual a relação interdiscursiva com o gerativismo. O sistema primário da língua, a oralidade, é adquirido pela criança, intuitivamente, graças às aptidões biopsíquicas que estruturam, segundo uma “teoria lingüística” inata, os dados recebidos. A modalidade escrita seria adquirida pela criança por um processo semelhante, num período posterior, de maior maturidade, mas também intuitivamente.

As questões relacionadas ao ensino de língua materna possibilitam, desse modo, a aproximação, no texto de Luft, de duas memórias a princípio adversárias: i) uma determinada formação discursiva presente no campo científico da Lingüística Moderna (principalmente, mas não exclusivamente, o gerativismo); ii) a formação discursiva em que se insere o conhecimento gramatical tradicional e as práticas de estabilização e unificação

lingüística fundamentadas na escrita. O fator que aproxima esses dois discursos, de modo não polêmico, no texto de Luft (1981), é a fundamentação de ambos em um denominador comum, o caráter político que as ações sobre a língua apresentam. Nesse caso, a questão da reforma ortográfica é o ponto de contato entre ciência, tradição e ensino (tríade em que se realiza a emergência e sobre que se sustentará o discurso da mudança).

Gramática: Opressão? Liberdade?

A comunicação de Bechara (1981), publicada no primeiro Boletim da ABRALIN, também se caracteriza por tentar aproximar, de modo pacífico, duas formações discursivas que seriam, a princípio, adversárias.

O autor procura afastar a relação de implicação entre gramática e opressão, afirmando que essa relação apenas se estabelece se tomada a gramática como “o reflexo da língua, a *única* possibilidade de uso em que se há de conformar *todas* as modalidades que encerra uma língua de sociedade” (p. 36). Para o autor, essa época exclusivista, purista, já se encontrava distante.

Passa a referir em que se fundamenta a nova visão a respeito da linguagem numa sociedade complexa. Cita em primeiro lugar a escola inaugurada por M. Said Ali, que teria “expurgado” há tempos essa “visão estreita da gramática”.

Tece considerações então a respeito da historicidade das línguas e do fato de elas constituírem sistemas complexos, de que o falante conhece apenas parte. A referência é o lingüista Eugenio Coseriu (chamado *mestre*), de quem traz citações a respeito da historicidade da língua e da liberdade que o homem tem para usá-la: “o indivíduo “dispõe”

dela [da língua] para manifestar sua liberdade de expressão” (p. 37). Uma vez que um indivíduo é capaz não apenas de utilizar a modalidade lingüística de seu grupo, mas também de “decodificar mais algumas modalidades lingüísticas com as quais entra em contato”, esse indivíduo pode ser considerado um “poliglota na sua própria língua”.

Bechara se posiciona contrariamente a essa atitude discriminatória, fundamentada na associação da língua a uma única modalidade, que considera ter existido “na escola antiga”. Até esse momento, se encontra em concordância com o discurso iniciado pela Lingüística Moderna.

A seguir, entretanto, coloca ressalvas à permissividade que pregaria esse novo discurso. É preciso, porém, notar que o discurso criticado não pode ser associado de modo simples e direto ao discurso da Lingüística, mas à imagem que dele se constrói socialmente. A crítica a esse simulacro (mesmo que ele não seja percebido enquanto tal, mas tomado como discurso próprio da Lingüística), é o que aproxima, na emergência do discurso da mudança, gramáticos tradicionais e lingüistas.

“Hoje, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana.” (p. 37-38)

A opressão, segundo o autor, está em não permitir a possibilidade de escolha de uma ou outra modalidade em função da situação de uso da linguagem. O papel do ensino seria então oferecer ao aluno essa possibilidade.

Entre as referências da Linguística Moderna, cita ainda, de Mattoso Câmara, a afirmação de que não se deve confundir os objetivos de uma gramática normativa (“que tem seu lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade” — p. 39), com os de uma linguística sincrônica.

A posição de Bechara (1981) é compartilhada por outros autores que participaram do debate. Lins Soares (1981), partindo de que “ensino de gramática”, no contexto da discussão estabelecida pela SBPC, deva ser compreendido como “ensino de língua materna”, afirma que, o desejável, seria haver uma gramática pedagógica que refletisse o uso prestigiado em dado momento histórico; porém, na sua falta, afirma ser necessário oferecer a gramática tradicional, dado o prestígio de que goza socialmente:

“Não se deve minimizar o prestígio da gramática normativa numa ex-colônia com muitos analfabetos ainda, e o instrumento de dominação que pode ser nas mãos de uns contra outros: velhos contra mais jovens e elementos da classe dominante contra representantes de outras classes. Sabe-se, por exemplo, que muitas prescrições da gramática, não raro transgredidas por grandes escritores, mas fundamentalmente arraigadas como verdades inquestionáveis na mentalidade de pessoas em situação de poderem decidir da sorte de outras, servem algumas vezes para classificarem socialmente, discriminar e alienar de benefícios e direitos aqueles que ousam transgredi-las. É, pois, necessário que se dê a todo brasileiro o direito de conhecer esta ordem de valores estabelecida que a gramática normativa vigente representa, e em nome da qual ele pode ser julgado nas mais diversas situações de comunicação. De posse do conhecimento da norma é possível escolher o que nela se justifica, porque baseado no uso real da língua em algum nível, rejeitar o que não tem essa

justificação, assumindo-se sem insegurança as conseqüências sociais da escolha.”

(P. 48)

Nesta passagem, um pouco longa para citação, se resume grande parte das posturas assumidas à época frente ao problema do ensino de gramática. Há, além disso, a posição de que é necessário oferecer a todos oportunidades iguais, e o conhecimento da gramática normativa, e/ou da variedade padrão, é algo que deve ser disponibilizado a todos.

O que há em comum nos textos que compõem o Boletim de 1981 (c.f. as comunicações de Lemle; Freitas; Monserrat; Romualdo), e em textos publicados em números posteriores, é a crítica a uma atitude populista do processo de democratização realizado pela ditadura militar, que prega, fundamentada em fins pragmáticos, uma atitude de facilitação, via banalização e superficialidade, para o ensino oferecido às camadas populares.

Os enunciados sobre ensino de língua materna, produzidos nos meios acadêmicos, se unificam em torno de um eixo comum: a crítica a essa atitude superficialista. Aproximam-se, em relação a esse eixo, gramática tradicional e Lingüística Moderna. A característica comum desse discurso é a apresentação do (e o trabalho com o) contraditório: “o ensino da gramática (...) será opressão (...) do mesmo modo que será indiretamente opressão o ensino de gramática nenhuma” (Lins Soares, 1981: 48). Monserrat (1981: 42-43) considera a necessidade de oferecer ao povo o acesso aos bens culturais, entre eles os codificados na gramática tradicional, para oferecer ao povo o acesso à cultura de que ele foi excluído.

Como já referido, essa aproximação, e a relação polêmica que então se estabelece (e que pode ser observada de modo já bem definido no Boletim 4, na comunicação de Castilho

(1983)), é de interesse comum para a tradição e para a Lingüística, pois fortalece discursivamente ambos os lados que participarão mais plenamente, a seguir, do processo de delimitação recíproca. Na referida comunicação, o autor procura aliar Lingüística e Gramática Tradicional, sem, no entanto, desfazer as diferenças existentes entre elas, facções com arsenal próprio, “bastante interessante, e organizado em distribuição complementar”.

III. MOMENTOS FINAIS DO PERÍODO DE EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA MUDANÇA: DA NECESSIDADE DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.

As comunicações publicadas no Boletim 4 da Abralín, em 1983, fazem referência à perda de status da Lingüística (em sua relação com o Estruturalismo) como modelo das ciências humanas. No cenário brasileiro, essa perda apresenta como conseqüência uma crise de identidade ainda mais aguda. Procura-se resolvê-la com base na concepção de novas metodologias e na ampliação do objeto de estudo que a própria crise do paradigma institui.

Além da ampliação das relações interdisciplinares, com a constante reconstrução de seu objeto, a Lingüística, no Brasil, passa a questionar de modo mais intenso sua relação de dependência em relação às teorias formuladas nos grandes centros científicos mundiais (europeus e norte-americano). A auto-crítica se faz em relação à própria prática científica das ciências da linguagem no país, que se restringia à aplicação de teorias estrangeiras à análise de dados nacionais.

Afirma-se então, entre os lingüistas, a necessidade de se considerar o histórico. No processo de constituição da Lingüística no Brasil, o sincrônico passa a ser questionado, pois seu estatuto nas práticas científicas estaria relacionado aos interesses da nação líder, os EUA, cujo objetivo é manter seu lugar na ordem mundial vigente, o que conseguiria, entre outras maneiras, ao não considerar a existência de fatores históricos.

A uma nação periférica como o Brasil, o interessante seria assumir uma perspectiva que considerasse a possibilidade de transformação. Considerar a historicidade da linguagem (este é o momento em que as teorias enunciativas se fortalecem no cenário nacional) seria interessante por dois motivos: i) porque ofereceria a possibilidade de a Lingüística, no

Brasil, se ocupar de interesses nacionais; ii) porque, conseqüentemente, possibilitaria construir uma história para essa ciência no país, conferindo-lhe caráter próprio e, assim, autonomia, independência, identidade.

É o momento também em que a Lingüística, ciência com apenas duas décadas no cenário brasileiro, passa a sofrer ataques mais constantes da sociedade letrada, principalmente na figura dos gramáticos tradicionais (Castilho, 1983). Ou seja, é o momento em que o processo de delimitação recíproca entre Lingüística e Gramática Tradicional já se realiza mais plenamente.

O estado da Lingüística no Brasil, nesse período, compõe-se de um múltiplo diálogo, em que é questionada por agentes externos e internos, e em que responde a esses agentes de formas diversas. Nesse período heterogêneo, quando um conjunto de vozes se interrelacionam num jogo polifônico com relativa unidade, a Lingüística procura responder, internamente, a questões sobre sua identidade frente aos centros de pesquisa estrangeiros, sobre seu papel social na sociedade brasileira, e, nesse sentido, quanto a seu papel em relação à tradição gramatical, e, em conseqüência, em relação ao ensino de língua materna no país.

A relevância científica e pedagógica da Lingüística no Brasil.

O Boletim 4 da Abralín, publicado em 1983, traz os principais questionamentos que a Lingüística realizava quanto a seu papel no país. O tema de que então se trata é revelador das preocupações que atingiam as ciências da linguagem: “A relevância científica e pedagógica da Lingüística no Brasil”. Os questionamentos, que partem geralmente da

constatação da perda de prestígio dessa ciência entre as ciências humanas, vão desde a questão da terminologia a ser usada, até questões relacionadas à relevância social e política dos estudos da linguagem no Brasil, incluída a questão do ensino de língua materna.

Participante da mesa-redonda realizada sob o tema referido, Baranow (1983) trata da dependência em relação aos grandes centros internacionais no tocante à orientação teórica:

“No panorama brasileiro da transferência tecnológica e científica as Ciências da Linguagem *lato sensu* não constituem exceção. Ainda dependemos, como se observa no documento do CNPq “Avaliação e Perspectivas 1982” (no prelo) dos grandes centros internacionais no tocante à orientação teórica e, infelizmente, até na definição de temas de pesquisa.” (Baranow, 1983: 20)

A Lingüística e a realidade nacional.

A preocupação com a situação da Lingüística brasileira se mostra mais relacionada a questões sociais na comunicação apresentada por Guimarães (1983), nessa mesma mesa-redonda. O autor propõe alterar o questionamento que se faria para essa ciência num país capitalista, qual seja: “o que a Lingüística poderia produzir para o sistema capitalista?”, o que, em relação à realidade brasileira (em desenvolvimento e em crise), equivaleria a “o que a Lingüística poderia produzir para o sistema político econômico de um país como o nosso?”. Para o autor, o problema deveria ser colocado em outros termos:

“Mas não me parece que a questão da relevância da lingüística tenha que ser colocada como interior a um sistema político-econômico determinado. Na verdade, o sentido de uma atividade humana, no caso a lingüística, é aquele que se dá a ela. Ou mais especificamente, o sentido da atividade do lingüista deve ser dado pelos próprios lingüistas na discussão destes, entre si e com toda a sociedade. E me parece que a pergunta não é o que a lingüística pode fazer de útil dentro de um certo sistema estabelecido, mas o que os lingüistas, enquanto tal, podem fazer para que a sociedade brasileira possa encontrar caminhos que resolvam seus problemas (dela).” (Guimarães, 1983: 35)

A possibilidade de a Lingüística oferecer soluções para o país, segundo o autor, estaria relacionada ao alargamento de seu objeto, passando a lingüística formal a conviver com estudos sobre enunciação. Abrem-se, desse modo, caminhos para a análise do discurso e para a interdisciplinaridade.

O alargamento do objeto estaria relacionado não apenas a questões teóricas, mas também a questões práticas, pois a produção científica está relacionada com a dominação de um certo país em relação a outros: conhecer exaustivamente um objeto é um modo de manter essa dominação. A relação das ciências da linguagem com questões práticas pode ser vista na consideração de fatores históricos para as reflexões realizadas: existente na Europa, não o é nos Estados Unidos, pois “para um país dominante, nada melhor do que banir o histórico para procurar manter o presente” (p. 37).

Como essa questão se resolveria no Brasil, que apresentava uma história de dependência em relação ao conhecimento produzido nos grandes centros científicos? Para o autor, a vida científica brasileira não possuía, até então, uma história própria, “mas uma

história emprestada e descontínua”; porém, os estudos da linguagem no país começavam já a contribuir para a discussão geral da Lingüística. A situação de país periférico fazia do Brasil, segundo o autor, um espaço privilegiado para propor “caminhos próprios e novos, capazes de redirecionar as perspectivas da Lingüística” (p. 38).

Essa possibilidade seria oferecida pelo próprio fato de a Lingüística de base estruturalista ter deixado de ser paradigma para as demais ciências humanas. Deixava-se de lado, desse modo, a crença de que era possível transportar uma metodologia para o estudo de um outro objeto, sem que esse transporte, por si só, já não alterasse esse objeto; ou, dito de outro modo, “como se a definição do objeto não fosse, ela própria, metodológica”.

Para a Lingüística, produzir conhecimento novo é redefinir o objeto, e a consideração de que o movimento, o processo, a mudança são constitutivos dos fatos seria já “uma forma de contestação da idéia de dominação que nos tem tentado silenciar” (p. 41).

A redefinição do objeto é o que possibilitaria aos lingüistas brasileiros se ocuparem de problemas referentes à vida sócio-política do país. Não seria adequado perguntar sobre quais bens de consumo a Lingüística poderia produzir (livros, livros didáticos etc)¹¹, “mas quais os temas sobre a linguagem são importantes para o encaminhamento de problemas da vida brasileira, e procurar desenvolver sobre eles conhecimentos adequados” (idem, p. 40).

A comunicação de Guimarães (1983) é um importante painel do momento em que acontece a emergência do discurso da mudança. No mesmo momento em que a Lingüística deixa de ser paradigma das ciências humanas, ela alarga seu objeto e pode então tratar de problemas sociais. A Lingüística pode assim caminhar em direção à sociedade e seus problemas, saindo da torre de marfim em que estava confinada (Castilho, 1978).

A história passa a ser considerada constitutiva dos fatos, o que possibilita à Lingüística não apenas contestar a idéia de estar submetida a uma dominação, principalmente em relação à ciência norte-americana, mas também construir uma memória própria, não mais emprestada e descontínua.

A divulgação científica e a nacionalização da Lingüística.

No momento de emergência do discurso da mudança, a divulgação científica é vista como a possibilidade de interlocução entre a comunidade dos lingüistas e “a vida nacional”.

Kato (1983) chama a atenção para a necessidade de haver uma literatura de divulgação para que a Lingüística possa de fato auxiliar na solução de questões relacionadas ao ensino. A divulgação está relacionada, assim, à necessidade de comunicação com outros setores da vida nacional. Kato (1983) refere a necessidade de estabilizar o discurso da ciência para que possa ser compreendido por não-especialistas. A divulgação científica teria esse papel, segundo a autora.

“Um dos fatores que tem contribuído para o uso inadequado da lingüística na pedagogia de línguas está na falta de uma literatura intermediária de ligação entre as pesquisas lingüísticas e os materiais pedagógicos.

Em países com a Inglaterra, a França e os Estados Unidos qualquer proposta nova na Lingüística teórica é invariavelmente de uma literatura de divulgação, que

¹¹ Esse campo parece ter sido ocupado pelos gramáticos tradicionais, que têm produzido inúmeros produtos, que vão desde as gramáticas pedagógicas tradicionais até os atuais cd roms, passando pelos programas

processa pedagogicamente esse material, tornando-o acessível a leitores com menos formação teórica. As grandes teorias lingüísticas são, em geral, escritas para serem entendidas apenas por uma comunidade restrita de especialistas. É o discurso de construção da teoria e não aquela da comunicação, visando a um público de não especialistas.” (Kato, 1983: 53)

Para Kato (1983), é imprescindível formar no país esse tipo de literatura, que disponibiliza ao professor, ou ao autor de livro didático, o que é produzido para especialistas. É um tipo de discurso que seria responsável por garantir a comunicação interdisciplinar, necessária, pois a pedagogia de línguas se alimenta de várias disciplinas (Psicologia, Literatura, Teoria da Comunicação, Sociologia etc).

A afirmação da necessidade de uma literatura de divulgação científica começa a aparecer nas discussões a respeito do papel da Lingüística para o ensino no país, e tem a função de garantir não apenas a comunicação entre especialistas e não especialistas, mas a própria organização das idéias produzidas no interior de um conjunto coeso e coerente, que não existe no processo de produção das teorias:

“Se especialistas de formação diversa compartilhando um objeto e um objetivo comuns nem sempre conseguem entender-se, não devemos estranhar que o professor de línguas venha a utilizar termos e conceitos da Lingüística sem tê-los assimilado. Por isso, é necessário assegurar que os que vão se alimentar de teorias para algum objetivo educacional assimilem idéias ou insights e não apenas “engulam” termos correspondentes a conceitos mal digeridos.” (idem, p. 54)

A literatura que se propõe, de divulgação científica, não é concebida como mera reformulação de um discurso primeiro com vistas a lhe facilitar o acesso, mas é concebida como a formulação de um novo discurso, pois sua função é organizar uma produção heterogênea e apresenta outros objetivos que não apenas o de informar sobre idéias produzidas pela ciência.

A ausência desse trabalho de divulgação é o fator responsável, segundo a autora, pelo modo como a influência da Lingüística sobre o ensino se realizara até aquele momento. Por isso houvera, até então, não somente a má utilização de termos, mas também “a adoção inadequada de certos princípios postulados nas diversas fases da Lingüística”, influenciando nas posturas pedagógicas de professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de língua.

A necessidade de divulgação é apontada também por Ilari (1980), que atribuiu o fracasso da Lingüística em mudar o ensino de língua portuguesa ao fato de não haver, na época, espaço editorial para a publicação de livros de vulgarização das idéias lingüísticas, ou mesmo de livros que tratassem da relação entre Lingüística e ensino, livros cuja produção era ainda dificultada pela grande dispersão em que se encontravam os trabalhos de descrição da língua portuguesa.

A divulgação científica e a construção de uma memória.

A DC, fator constitutivo do discurso da mudança, e uma das saídas apontadas para o problema da má utilização das idéias da Lingüística (Kato, 1983; Ilari 1980), entra em cena

quando se afirma a necessidade do estabelecimento da comunicação entre Lingüística e público não especializado. Nessa conjuntura é que penso ser possível observar que a divulgação científica, sendo o lugar em que se faz a ponte entre os conhecimentos científicos e a sociedade, e considerada como produção de um novo discurso (Zamboni, 2001), é um lugar que torna possível a construção de uma memória para a Lingüística no Brasil, pois recorta e realiza escolhas entre os conhecimentos produzidos anteriormente, em outros lugares e coloca a produção científica a serviço do conhecimento de objetos e problemas nacionais, o que garante uma identidade própria a essa ciência no país.

Atuando em relação ao conhecimento produzido fora do país, a divulgação científica seria assim um modo de apropriar-se de (e atuar sobre) uma memória construída alhures. Essa memória, se não era considerada nossa, passa a sê-lo, possibilitando a um país periférico contribuir com o desenvolvimento da Lingüística, como desejava Guimarães (1983).

Ao promover o processo de comunicação entre lingüistas e não-especialistas, possibilitando a interlocução dessa ciência com a vida nacional, a divulgação científica insere a Lingüística na história, nos problemas nacionais, ao mesmo tempo em que produz autonomia sem interromper sua relação com o que é produzido nos meios científicos estrangeiros. É possível observar que a divulgação, nesse momento, tem a função de construir uma memória para a Lingüística no país, tornando-a independente, autônoma, contínua.

A divulgação científica constitui, no discurso da mudança, um processo que se inicia no momento em que a Lingüística deixa sua torre de marfim, luta por autonomia, passa por uma crise de identidade, e começa a se preocupar com problemas nacionais.

IV. O DISCURSO DA MUDANÇA.

O período de emergência do discurso da mudança é um período em que os lingüistas procuram reavaliar o papel da Lingüística na sociedade brasileira. As discussões tratavam da necessidade de retirar as ciências da linguagem da “torre de marfim” em que se encontravam, levando-as a se relacionar mais proximamente com os problemas brasileiros. Essa discussão estava associada à questão da nacionalidade dos estudos lingüísticos no Brasil, sentidos naquele momento como mera importação de teorias estrangeiras a serem aplicadas a dados da língua nacional.

As discussões realizadas no mundo acadêmico eram uma resposta intrapares a questionamentos que a Lingüística passava a sofrer de setores do mundo letrado brasileiro. No momento em que essa ciência passa a perder parte do prestígio que obteve entre as ciências humanas quando associada ao estruturalismo, os questionamentos sobre seus pressupostos se tornam mais fortes entre os que compõem as alas mais tradicionais do mundo letrado nacional. As críticas sobre uma suposta permissividade da Lingüística quanto aos usos de linguagem, bem como à ineficácia, até aquele momento, quanto a obter melhoras no ensino de língua portuguesa, coloca a Lingüística em posição de justificar-se frente ao mundo letrado para ter direito à existência (Geraldi, 1996).

O período de emergência se caracteriza pelo fato de as respostas sobre o papel da Lingüística no cenário nacional não serem oferecidas aos meios não-acadêmicos, mas serem produzidas entre lingüistas e para os próprios lingüistas. O questionamento externo leva a um processo de auto-avaliação, no qual se procuram identidade e autonomia para os estudos lingüísticos no país. A resposta ao mundo letrado tem uma função interna, constitutiva, para a Lingüística no Brasil.

O final do período de emergência é o momento em que já são sentidas como insuficientes as respostas oferecidas internamente para os questionamento externos, momento em que os lingüistas passam a afirmar a necessidade de produzir trabalhos de divulgação científica, considerado o caminho para a Lingüística atuar de modo mais eficaz sobre o ensino de língua materna.

A partir desse momento começam a ser publicadas obras de divulgação das idéias da Lingüística, relacionadas aos problemas do ensino de língua portuguesa no país. Observando-se as discussões acontecidas no período de emergência do discurso da mudança, é possível afirmar que a divulgação tenha não apenas a função de justificar a existência da Lingüística, frente ao mundo letrado nacional, através da apresentação de propostas de mudança, mas também observar esse trabalho de divulgação como uma forma de a Lingüística nacional se apropriar de teorias produzidas alhures.

Produziu-se assim, nesse momento histórico, um novo discurso, o *discurso da mudança*, que associa idéias lingüísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, e o faz utilizando-se de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo, em função da necessidade de oferecer respostas não apenas ao mundo letrado nacional, mas também à própria Lingüística, no país.

A constituição do *corpus*.

O *corpus* a ser analisado no presente trabalho se constitui de quatro textos: *Linguagem e escola*, de Magda Soares; *Língua e liberdade*, de Celso Pedro Luft; e “Os sons” e “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”, de Ataliba T. de

Castilho. Os dois primeiros textos são publicações em livro; os dois últimos, artigos publicados nos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus — Coletânea de Textos*, publicação da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo.

A reunião desses textos para a composição do *corpus* se fez em função do caráter de divulgação que apresentam — caráter que será detalhado mais adiante —, e também pelo momento histórico em que foram publicados — em relação ao período de emergência do discurso da mudança. Além disso, cada uma das obras privilegia um aspecto específico em relação ao ensino de língua portuguesa na escola: mais relacionado à questão da variação lingüística na escola (Castilho); à função social da escola (Soares); às práticas de ensino de língua materna na escola (Luft).

Os fundamentos do discurso da mudança nos textos que compõem o *corpus*.

Os enunciados que se estabilizaram durante o período de emergência fundamentam os textos produzidos no interior do discurso da mudança, porém emoldurados pelas diferentes teorias que assumem os diversos autores. Como visto em relação ao período de emergência, o discurso da mudança afirma a necessidade de:

- i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a freqüentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa.

- ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade lingüística socialmente prestigiada.

A seguir, serão observados os modos como se apresentam esses enunciados em cada um dos textos que compõem o *corpus*, em função da opção teórica dos autores nele representados.

4.1. A MUDANÇA NO ENSINO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

No discurso da mudança, a mudança no ensino é vista como uma maneira de levar a transformações sociais. Nesse discurso, “mudança” se refere a tornar o ensino menos repressor, o que se faria através do respeito pela linguagem do aluno, e, através desse respeito, ajudá-lo a se apropriar da variedade lingüística mais valorizada socialmente.

Os artigos de Ataliba T. Castilho nos *Subsídios à Proposta Curricular*: “Os sons” e “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”.

Foram publicados pela primeira vez em 1978, nos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau - 8 vols.*, material que visava implementar a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, produzida em 1977. Cerca de dez anos após sua primeira publicação, esse material é reimpresso para subsidiar as *Propostas*

Curriculares elaboradas pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa — CENP, em 1986¹². Como pode ser lido na *Apresentação aos Subsídios*, a reimpressão desses textos se justificaria pelo fato de eles se manterem atualizados.

Os textos de Castilho foram produzidos nos momentos iniciais da emergência do discurso da mudança (final da década de 70), e percorreram todo esse período até sua associação a uma nova proposta curricular. O que mudou, nesse percurso, foi a fundamentação teórica e metodológica das propostas, o que pode aventar a hipótese de que os textos de Castilho (1988) — construídos a partir de textos previamente publicados em revistas especializadas — fundamentaram a própria alteração dos pressupostos que norteavam as discussões sobre ensino de língua materna. Esse fato mostra que a divulgação científica requerida pelos lingüistas no momento de emergência do discurso da mudança já se realizava, mas atuava mais diretamente, nesse período, sobre as instituições responsáveis pela produção das próprias propostas de alteração no ensino.

Havia, pois, nesse caso, um intermediário entre o texto de divulgação e seu leitor (o professor do ensino fundamental e médio): as instituições governamentais. A divulgação, no período de emergência do discurso da mudança, já se fazia, talvez em função da proximidade que começava a se construir entre as universidades e os órgãos governamentais responsáveis pela Educação.

As afirmações sobre a necessidade de divulgação, no período de emergência do discurso da mudança, podem ser entendidas, desse modo, como necessidade de ampliação do público a receber as idéias produzidas pela Lingüística, o que implicaria um processo editorial mais amplo que aquele realizado pelas instâncias governamentais.

¹² É necessário destacar que uma edição mimeografada desses textos circulava já em 1984.

A presença constante do trabalho de Castilho ao longo do período de emergência do discurso da mudança se faz em função de suas preocupações quanto à norma, relacionadas às discussões a respeito do Projeto da Norma Urbana Culta (NURC).

Nesse período, afirma-se a necessidade de: i. considerar a diferença entre a língua da escola e a língua das camadas populares que começavam a chegar à escola; ii. considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a variedade do aluno; iii. relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras; iv. divulgar informações produzidas pela Lingüística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes.

Como visto, esses quatro pontos a serem considerados para as mudanças no ensino de língua portuguesa no país estão presentes nas discussões ao longo do período de emergência do discurso da mudança e constituirão a base desse novo discurso. Essa presença pode ser atribuída a três fatores: a realização do Projeto Norma Urbana Culta; a influência das idéias da Lingüística em questões pedagógicas; e, resultado das anteriores, a necessidade de associar as idéias da Lingüística à tradição gramatical normativa.

As preocupações de Castilho quanto ao Projeto *NURC* levam à reunião, em seu trabalho, desses três fatores de modo interrelacionado. O primeiro aparece, pois se coloca a necessidade de estabelecer critérios para, em meio à variação lingüística existente, definir o que se considera *norma urbana culta*; o segundo, pois, em função da chegada de novas camadas da população à escola, faz-se ressaltar as questões relacionadas à variação lingüística; e, enfim, o terceiro se coloca pois as questões anteriores pedem que se observem fatores relacionados a normatização, principalmente aqueles exercidos pela gramática tradicional.

A presença constante da obra de Castilho no período estudado é resultado também de sua relação com o trabalho de Rodrigues (1968), envolvido com os “problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão do Brasil”. Apresentando a noção de variação lingüística, tal como se encontra nos estudos lingüísticos, e os aspectos normativos existentes, em relação à língua, numa sociedade, Rodrigues (1968) discute a situação de desconhecimento objetivo da situação lingüística no país até aquele momento. Segundo o autor, a falta de estudos sobre essa situação era quase total, e muito prejudicada por atitudes normativas e subjetivas que tentavam impor à sociedade um padrão único fundamentado nos autores literários não-contemporâneos e na gramática que se baseia no uso desses autores.

O autor discute problemas relativos à descrição (referente a que teoria utilizar; a que métodos de análise empregar; a que amplitude do sistema lingüístico levar o trabalho de descrição). Como há vários padrões no país, cumpriria, então, estabelecer qual (ou quais) seriam escolhidos para o trabalho de descrição. Em relação à modalidade escrita, sugere o trabalho com os autores literários contemporâneos; em relação à modalidade falada, sugere o trabalho com as classes de maior prestígio social das capitais de estado, supondo verdadeira a hipótese de que os padrões ideais se encontram nesses lugares.

Procura indicar tarefas práticas para a realização do projeto, que incluem a escolha de pessoas capacitadas para empreender a documentação e as descrições desejadas. O trabalho de composição do *corpus* consistiria, em relação à modalidade escrita, na coleta de material escrito literário, e, em relação à modalidade oral, na gravação da fala de informantes escolhidos segundo critérios bem definidos quanto à representatividade do uso social de prestígio.

O trabalho de Castilho, portanto, confere continuidade às discussões a respeito dos padrões lingüísticos e de como fatores sociais de normatização atuam sobre eles, principalmente, então, em relação aos fatores pedagógicos.

Filia-se a um conjunto de estudos que, segundo o autor, se desenvolveu nas décadas de 60 e 70 e que tinha como preocupação “a descrição e o ensino do padrão culto do Português, no contexto da diversidade dialetal brasileira”. (idem, 1980: 09).

“Os sons” e “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna” representam, portanto, a integração de interesses que se constituem a partir do Projeto Norma Urbana Culta, além dos interesses da Lingüística de deixar a “torre de marfim” (como refere o próprio Castilho (1978), nos termos de Yomne Leite (1975)), e se envolver mais diretamente com questões sociais, dentre elas, principalmente, a questão do ensino de língua materna.

Em ambos os artigos de Castilho publicados nos *Subsídios à Proposta Curricular*, a noção da variação lingüística é associada a questões relacionadas ao ensino de língua materna. Na introdução ao texto “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”, há ainda a referência ao artigo “A variação lingüística” (Camacho (1988)), presente no mesmo volume dos *Subsídios*. “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna” retoma e amplia as questões discutidas em “A variação lingüística” e em “Os sons”.

Ao tratar das necessidades de mudança no ensino de língua materna, Castilho (1988) refere a defasagem em que se encontram os professores formados nos cursos de Letras, cujos currículos foram estabelecidos nos idos da década de 60, quando as condições escolares eram, segundo o autor, muito diversas das que se encontravam no momento em que publicava seu texto. Nesse período, contingentes rurais foram incorporados às

comunidades urbanas; a escola passou a atingir segmentos sociais que antes a ela não tinham acesso; houve alterações na norma objetiva em função de “certa movimentação na sociedade nacional”.

As atividades em sala de aula, voltadas para atender os ideais de uma classe média urbana, teriam falido em função das novas expectativas que surgem quando alunos de outras classes sociais passam a frequentar os bancos escolares. Refere o autor que essa mudança fora considerada por muitos como “abaixamento de nível”, além de ter suscitado idéias simplificadoras em relação ao ensino, quando posturas demagógicas passaram a afirmar que seria válido o ensino de qualquer variedade lingüística, uma vez que “tudo comunica”.

“Mais adequado será sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, mostrada na correlação com as situações a que corresponde. Esse comportamento implica em descondicionar o público de uma visão conteudística do ensino de Língua Portuguesa, que deveria ser substituída pela realização de atividades bastante motivadoras, porque voltadas para a observação dos fatos da linguagem. Conduzimos assim o aluno a evitar preconceitos e a preparar-se para uma eventual mudança de ambiente.” (Castilho, 1988: 47)

Outro instrumento de manutenção da antiga ordem escolar apontado pelo autor é o livro didático, que privilegia as classes média e alta urbanas, “cujos ideais transparecem nos textos escolhidos pelos antologistas” (p. 57).

As mudanças deveriam ocorrer, segundo Castilho (1988), em função de uma série de fatores que estudos tornaram conhecidos. A ciência aparece, assim, fundamentando as propostas de mudança.

“Há uma série de motivações que justificam e tornam aconselhável a inclusão do estudo da variação lingüística entre nossas práticas costumeiras de ensino de língua materna: (1) A pesquisa sociológica e antropológica contemporânea vem “redescobrir” o Brasil como uma nação complexa, formada por um tabuleiro de comunidades diferenciadas, compondo um quadro bem diverso do da historiografia oficial. Se a finalidade maior do ensino público é preparar o cidadão lúdico, não vemos como sonegar essa riqueza toda, sobretudo no caso do ensino do Português. (2) O ensino exclusivista da norma culta pode gerar dificuldades (...). (3) Os estudos dialetológicos e sociolingüísticos têm descrito modalidades não standard do português brasileiro, que compõem o nosso universo lingüístico. (4) A literatura brasileira contemporânea e a sobrevivência de uma produção literária antiga (como a chamada literatura de cordel e toda a literatura oral) têm aberto espaço considerável à cultura popular, constituindo-se em interessantes fontes de materiais para uso em classe.” (p. 57)

As mudanças seriam conseguidas, portanto: i) com atualização da formação de professores de português em função das alterações existentes na realidade escolar, alterações que estudos ajudam a discernir; ii) com a atualização do material didático em função dos novos objetivos que se colocam para as aulas de língua portuguesa; iii) através do respeito pela variedade lingüística do aluno, porém sem não deixar de lado o caráter

normativo da escola e sua função de levar ao aluno a variedade lingüística socialmente valorizada.

Linguagem e escola, de Magda Soares.

A obra *Linguagem e escola*, de Magda Soares, afirma a necessidade de transformar a estrutura social a fim de se conseguir uma sociedade mais justa. Para tanto, apresenta teorias sociológicas que funcionam de base para as considerações sobre as relações entre ensino de língua na escola e suas conseqüências sociais.

A transformação social, segundo o texto, pode vir através da educação das camadas populares, porém, não através da escola que é feita para as classes privilegiadas. Nessa escola, as diferenças dos alunos, que são diferenças sociais, são consideradas deficiências, pois se assume, para avaliar, os valores das classes dominantes. Considera-se que os alunos possuem déficits culturais e lingüísticos, e propõem-se programas de “educação compensatória” para solucionar o problema.

Quando a sociolingüística vem mostrar que não existem línguas ou variedades lingüísticas melhores ou piores, mas apenas *diferentes*, e que essas diferenças se devem a fatores socioeconômicos, entre outros, torna-se necessário respeitar a linguagem do aluno de modo a não excluí-lo da escola nem limitar, assim, suas oportunidades sociais. De acordo com a teoria das diferenças lingüísticas, passa a ser defendida a tese de que é necessário levar o aluno à aquisição da variedade lingüística de prestígio. A autora se coloca contrária a essa alternativa, uma vez que, desse modo, a variedade do aluno é respeitada apenas para ser substituída. Assim como com a proposta da educação compensatória, o objetivo é adaptar o aluno à sociedade tal como ela é.

Contraopondo-se às considerações de Bourdieu (1974), que possibilitam considerar a escola como lugar impotente para realizar a transformação das condições socioeconômicas,

por ser reprodutora do sistema capitalista de produção, a autora sugere que se construa uma escola que transforme através da conscientização. Uma escola que leve a um bidialetalismo funcional, porém não com o objetivo de substituir a variedade lingüística do aluno pela variedade socialmente privilegiada, mas de modo a que o aluno compreenda as “condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade lingüística em detrimento de outras”, que o leve “a perceber o lugar que ocupa seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e lingüísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado” (Soares, 1980: 78). Propõe-se ao aluno, assim, “um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (idem).

O objetivo de Soares (1980) em sua obra é compreender “o problema da educação das camadas populares no Brasil” (p. 05). Esse problema se colocaria, pois a escola brasileira é uma escola para o povo, já que 70% da população, segundo estatísticas produzidas no momento da elaboração de *Linguagem e escola*, ganhavam até dois salários mínimos.

A autora apresenta a escola como insatisfatória, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, sendo antes *contra* que *para* o povo. O fracasso escolar se devia, então, à democratização do acesso à escola não acompanhado da democratização *da* escola. A incompetência da escola para a educação das camadas populares contribuiria para acentuar as desigualdades sociais, além de legitimá-las, e grande parte da responsabilidade recairia sobre problemas relativos à linguagem.

“Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola

fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.” (p. 06)

A obra em questão trata da necessidade de mudanças que produzam uma prática de ensino comprometida com a luta contra as desigualdades sociais, o que só poderia ser realizado a partir de uma perspectiva social. A autora oferece sua contribuição ao colaborar para a “compreensão do caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola, e para a fundamentação de uma prática de ensino competente, na educação das camadas populares”. Essa compreensão se realizaria através da articulação e integração de teorias originárias da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolingüística, a respeito das relações entre sociedade, escola e linguagem (p. 07).

Refere ainda a existência já antiga do discurso em favor da educação popular no país, e o fato de expressões como “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” terem se tornado lugares-comuns, no Brasil, no discurso a favor da democratização da escola, discurso que não teria se interrompido nem mesmo nos regimes autoritários, antidemocráticos, por que passou o país ao longo de sua história recente (séc. XX).

Apesar desse discurso, e do aumento de vagas para as camadas populares na escola, a autora considera que o povo não saíra vencedor em sua luta por direitos sociais. Ainda que o acesso à educação tenha advindo não de doação do Estado, mas da busca da população pelo saber, não havia ainda escola para todos, e a escola oferecida rejeitava as

camadas populares, pois uma escola a serviço da sociedade capitalista, que assume e valoriza a cultura das classes dominantes.

“Assim, o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é *instrumento e objetivo* dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.” (p. 69)

A escola pode representar, segundo Soares (1980), o espaço em que é possível a luta por transformações sociais, uma vez que, para as classes dominantes, a escola teria apenas a função de legitimar os privilégios já garantidos pela origem de classe, enquanto que, para as camadas populares, ela pode representar o acesso aos conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio, instrumentos indispensáveis para a luta contra as desigualdades sociais através da participação cultural e política e de reivindicação social. Entre esses instrumentos está o domínio do dialeto de prestígio, não, porém, para a adaptação do aluno às exigências da estrutura social, “mas para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura” (p. 74).

As mudanças propostas em *Linguagem e escola* podem ser resumidas nos seguintes enunciados: i. a escola das camadas populares deve deixar de ser um lugar de reprodução da desigualdade constitutiva da sociedade capitalista; ii. é preciso conscientizar o aluno sobre os valores sociais atribuídos às variedades lingüísticas; iii. é preciso levar o aluno a um bidialetalismo funcional consciente da hierarquização social.

Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft.

Língua e liberdade desenvolve as idéias apresentadas, pelo autor, em sua participação em mesa redonda no primeiro congresso da Abralin, cujo tema era “Ortografia — questão de política cultural e educacional”. As comunicações apresentadas nesse encontro foram publicadas no primeiro Boletim da Abralin (1982).

Além disso, outra característica da obra de Luft é ser a reunião em livro de artigos publicados primeiramente em jornal. Considerando que se trata de obra de divulgação científica, divulgação requerida pelos lingüistas como forma de atuar mais diretamente sobre a sociedade, a característica de reunião de artigos publicados separadamente pode revelar aspectos quanto aos efeitos a serem obtidos em relação à constituição de uma nova comunidade interpretativa.

Chartier (2002), quanto à importância dos aspectos materiais da obra¹³ para a constituição de determinada comunidade interpretativa, afirma:

“A “abstração” legal ou estética do texto não tem importância para o processo de apropriação do leitor. Entender o fato exige, de um lado, a formação de leitores ou de espectadores como membros de diferentes “comunidades interpretativas” que partilham as mesmas habilidades, códigos, hábitos e práticas, e, de outro, a caracterização dos efeitos produzidos nos textos por suas diferentes formas de publicação e de transmissão.” (idem)

¹³ “Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos.” (Chartier, 2002: 62-63)

Em relação a *Língua e liberdade*, a reunião em livro de artigos previamente publicados em jornal consiste numa tentativa de controlar a dispersão e a efemeridade que se pode atribuir a esse tipo de publicação, no sentido de que diferentes artigos podem atingir ou não determinado(s) leitor(es) em determinado(s) espaço(s)/tempo, e de que o suporte em que se publicam os artigos apresenta a característica de, em geral, ser descartado por se considerarem ultrapassadas rapidamente as informações nele veiculadas (em função da periodicidade da publicação e, função desta periodicidade, a própria qualidade, formato e disposição do material — relativo a papel e textos — que compõe o jornal).

A reunião em livro garante um maior controle sobre a dispersão dos textos, uma vez que a edição se constrói tendo em vista um determinado público leitor (o que pode ser conseguido pelo título dado ao conjunto, pela autoria que se confere a essa obra unificada, e pela associação dessa obra a determinada coleção ou a determinada catalogação, isto é, a uma intertextualidade “organizada”, controlada, sem deixar de considerar os aspectos gráficos que compõem a apresentação primeira do livro).

A mediação editorial, como observa Chartier (2002: 68-69), se realiza na escolha e organização de textos segundo as expectativas e competências que se atribuem à clientela que se pretende atingir. Essa mediação tem consequências para a apropriação realizada pelo público leitor porque a significação dos textos muda quando mudam as formas de sua feitura e paginação e porque se modificam a composição social e as expectativas culturais quando se modificam as possibilidades de acesso à cultura impressa (idem, p 76).

Língua e liberdade é resultado de um processo editorial que reuniu artigos publicados separadamente em jornal, como capítulos de livro, o que implica em diferenciação quanto aos modos de recepção e apropriação:

“(...) Na cultura impressa, uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem dos discursos é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc. (...)” (idem, p. 109)

A reunião em livro é a promoção, via intervenção editorial, do estabelecimento de relações entre textos que, ainda que tratando de um tema interrelacionado, se encontravam distantes no espaço/tempo em sua publicação em jornal. A intervenção editorial catalisa o encontro de textos que, apenas em relação à sua leitura em jornal, poderiam ou não se encontrar, ou se encontrar de modo disperso em função da atuação do próprio leitor de modo particularizado. A publicação em livro acelera ou mesmo promove esse processo, ordenando e hierarquizando os textos conforme as expectativas de uma prática que se relaciona a um tipo de objeto, a uma classe de textos e a determinados usos particulares.

Obtém-se, assim, uma noção de conjunto, em que a seqüência dos textos apresenta a idéia de continuidade, o que é próprio da definição de “livro” como “uma obra cujas coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética” (idem, p 110). Conseqüência dessa noção de conjunto, forma-se a imagem do leitor (da comunidade interpretativa) que se pretende (re)produzir.

Em seu texto, Luft (1985: 11) afirma a necessidade de acabar com um ensino que ele considera “opressor e repressivo”, “alienado e alienante”, baseado em noções falsas de

língua e gramática e na visão distorcida de que ensinar uma língua seja ensinar a escrever “certo”, através de uma prática obsessiva sobre o conteúdo gramatical.

Para o autor, o ensino de língua portuguesa deveria formar cidadãos lúdicos e livres, senhores de sua linguagem. Afirma que o ensino de língua materna deve ser reformulado urgentemente com base no princípio de que o aluno já sabe sua língua.

A proposta é “acabar com o ensino castrador e traumatizante” com base numa orientação lingüística correta, o que possibilitaria transformar as aulas “num trabalho prático, livre e produtivo, em que o aluno é feito agente de seu pleno desenvolvimento verbal, tão ligado ao desenvolvimento psíquico; e um agente apaixonadamente interessado nisso — construtor obstinado de seu saber idiomático” (p. 50).

“Com essa convicção negativa, profundamente implantada pela orientação gramaticalista e normativista da escola tradicional ingênua, chega-se às derradeiras e mais lamentáveis seqüelas: insegurança na própria língua de berço, inibição comunicativa, sufocamento da expressão pessoal, bloqueio da criatividade.

E a gramática, sistema natural de regras para propiciar a expansão comunicativa, veículo de libertação, acaba voltada contra seus donos e senhores, feita instrumento de opressão.

E se convence o falante nativo de que ele não sabe a língua que fala, nem a saberá nunca, pois saber gramática (dominar regras intuídas, internalizadas) passou a confundir-se com saber Gramática (conhecer regras explícitas, em geral mal explicitadas).

Parece explicado por que a gramática, na versão escolar de aulas de Português, é tão desamada, detestada mesmo, pela maioria dos jovens. Não só é difícil amá-la; é

preciso defender-se dela para resguardar o direito de se expressar natural e livremente.” (p. 49)

O inimigo que se apresenta ao longo da obra é a teoria gramatical escolar, a gramática tradicional, vista como instrumento para manter o imobilismo lingüístico e a manutenção do *status quo*. Em lugar de “rígidos argumentos de autoridade, lógica, história, vernaculidade ou purismo”, o autor propõe a libertação pela palavra, através da prática natural da linguagem, o que denomina “método natural”, que é o trabalho com a intuição lingüística, com a competência inata do aluno. A gramática tradicional deve, assim, ter um uso funcional, a partir das necessidades que surjam do uso da linguagem.

A obra em questão afirma se fundamentar numa concepção inatista de linguagem. Defende, então, que a mudança a ser realizada no ensino de português tem o objetivo de mudar a visão que se tem tradicionalmente do aluno para a de alguém *que já sabe a sua língua*, cabendo ao ensino, desse modo, “apenas LIBERAR mais suas [do aluno] capacidades nesse campo”¹⁴ (p. 12).

A língua é considerada instrumento de comunicação, e comunicação deve ser entendida, segundo o texto, como aplicação de todas as regras naturais da gramática natural, regras que, na sua maioria, não são conscientes. A escola tradicional, nesse sentido, não desenvolve a linguagem dos alunos porque não se preocupa com a comunicação, mas tão somente com o purismo gramatical, com “regras inúteis, reacionárias, retrógradas” (p. 17).

¹⁴ Destaque no original.

4.2. O RESPEITO PELA LINGUAGEM DO ALUNO E O ENSINO DA NORMA.

Um dos fundamentos do discurso da mudança é a afirmação de que, através do respeito pela linguagem do aluno, seria possível levá-lo a se apropriar da variedade lingüística valorizada socialmente, o que possibilitaria a ele a adequação de uso da linguagem aos diversos lugares sociais em que precise se manifestar. Ao contrário do ensino tradicional, que silencia, e contribui, desse modo, para a manutenção da ordem social vigente, com as mudanças no ensino poderiam ser conseguidas mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonogada a grande parcela da população.

Os artigos de Ataliba T. Castilho nos *Subsídios à Proposta Curricular*.

O autor se coloca contrariamente à “posição demagógica” que se manifesta em outros setores da sociedade, no período de emergência do discurso da mudança, posição que buscava meios de facilitação em face do problema colocado pela chegada das camadas populares à escola. A crítica a essa atitude demagógica se encontra nos primeiros boletins da Abralín e foi referida, no presente trabalho, quando observado o período de emergência do discurso da mudança. Segundo essa atitude, fundamentada nos propósitos pragmatistas estabelecidos pelo plano de desenvolvimento do governo militar, valeria o ensino de qualquer modalidade lingüística, pois “tudo comunica”.

Segundo Castilho (1988: 46), “mais adequado será sensibilizar o aluno para a variedade lingüística, mostrada na correlação com as situações a que corresponde”.

“Sensibilizado o aluno para a diversidade lingüística, deve-se passar ao ensino da variedade de maior prestígio social, de cujo domínio dependerá sua própria ascensão, pois afinal “a escola supõe a censura (isto é, o ensino da norma), evidência que escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé”¹⁵”. (idem, p. 47)

Em “Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna”, Castilho (1988) apresenta ao leitor os principais preconceitos sobre a norma, com exemplos coletados em questionário oferecido a professores do primeiro grau.

Nesse momento, o autor chama a atenção para o fato de que “não há português certo ou errado”, mas, sim, “modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas”. A partir dessa constatação, afirma a necessidade de não substituir a modalidade do aluno, mas de fornecer-lhe outra adicional, a de maior prestígio, para que, com isso, ao mesmo tempo em que ele possa conseguir sua ascensão social, ele também possa continuar participando de seu grupo de origem, não sofrendo, assim, um processo de despersonalização.

Refere também, como preconceito, a crença em que o bom português possa ser associado à variedade utilizada numa dada região do país (ou mesmo em Portugal), ou a uma dada época da literatura. Aponta ainda a crença em que exista somente uma forma de expressão correta, em meio a uma multiplicidade de formas erradas.

Contra esses preconceitos, afirma a existência de mais de uma norma, válida cada qual para a região a que corresponde; afirma a impropriedade de associar a norma à modalidade escrita, uma vez que há um português culto escrito, mas também um português

¹⁵ (E. Genouvrier, 1972: 47)

culto falado: a diferença entre ambos é que a norma escrita é mais conservadora que a falada, dadas as características próprias ao veículo da primeira.

Além disso, afirma que “a norma radica no contemporâneo”, já que “decorre da linguagem praticada pelo grupo social atualmente prestigiado”; sua permanência está condicionada à estabilidade desse grupo.

Finaliza afirmando que mesmo a norma é afetada pela variação lingüística, havendo uma modalidade consagrada para cada situação específica de intercâmbio verbal.

“Pode-se resumir nossa proposta numa palavra: aumento do repertório lingüístico do aluno mediante práticas de recepção e de produção de textos que considerem as variedades mais importantes do português. Os materiais aí contidos deveriam ser analisados do ponto de vista fonético, gramatical e lexical de maneira tal que estas disciplinas lingüísticas não constituíssem um fim em si, antes um instrumento para a formação do repertório referido. Assim, o objetivo maior deveria ser o conhecimento da Língua Portuguesa no Brasil em toda sua riqueza.” (p. 57).

Em relação ao ensino da norma, o autor reafirma a necessidade de não impor bruscamente o padrão sob pena de continuar promovendo nas classes baixas o “complexo de incompetência lingüística”, nos termos de Rodrigues (1975). Seria necessário ao professor falante da norma culta se familiarizar com a nova realidade escolar, em que se configuram, com a chegada de camadas populares, “um verdadeiro caso de diglossia”.

Segundo o autor, pesquisas apresentavam ainda poucos dados sobre as relações que se estabeleciam em situações de diglossia; porém, já indicavam que o melhor a fazer era resistir à idéia de liquidar a variedade inculta. O professor deveria, assim, conduzir o aluno

a alternar fala familiar com a norma culta, em função das situações de interação verbal (p. 58).

Castilho (1988) finaliza seu artigo afirmando, em nota, ter chegado a seu conhecimento, no momento em que finalizava seu texto, o número 53/54 da Revista *Tempo Brasileiro*, dedicada às relações entre “Linguística e ensino do vernáculo”, em que Miriam Lemle afirma objetivo semelhante a ser proposto para as aulas de Língua Portuguesa.

Linguagem e escola, de Magda Soares.

Para a autora, a transformação social através da educação seria conseguida com uma escola que levasse a um bidialetalismo funcional, porém não com o objetivo de substituir a variedade lingüística do aluno pela variedade socialmente privilegiada, mas para que o aluno compreenda as relações de força que se estabelecem socialmente e qual a posição de sua variedade na economia dessas relações. Propõe-se ao aluno, assim, “um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (Soares, 1980: 78).

A proposta pedagógica para uma escola transformadora baseada no bidialetalismo pede que se observem *diferenças* entre o dialeto de prestígio e os dialetos populares, rejeitando a qualificação destes como “deficientes”. A apropriação do dialeto de prestígio pelas camadas populares se realizaria não com o objetivo de substituição de seu dialeto de classe, mas para que se acrescentasse a ele, como mais um “instrumento de comunicação”.

“Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças lingüísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição *da classe social*, através da rejeição de sua linguagem.

Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de *adequação* do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças lingüísticas, mas a de *instrumentalização* do aluno, para que adquira

condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura.”
(Soares, 1980: 74)

Com essa mudança de perspectiva, não mais se consideraria uma única variedade lingüística como a língua considerada *boa, correta*, com base na qual se julgam como *erradas, pobres*, as demais variedades lingüísticas. Seriam considerados, desse modo, os diversos fatores que contribuem para a diversidade lingüística — econômicos, sociais, culturais, políticos, ideológicos — de que a escola e as variedades lingüísticas são produto.

O objetivo de um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais teria como objetivo levar os alunos pertencentes às camadas populares a dominar o dialeto de prestígio. Isso implica na construção de uma metodologia de ensino que, “a partir dos contrastes entre dialetos não-padrão e o dialeto-padrão, possa conduzir eficazmente ao domínio deste” (p. 79).

A autora chama a atenção, por fim, para o fato de que o ensino da língua, ou o ensino por meio da língua, são tarefas não apenas técnicas, mas também, e sobretudo, políticas.

Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft.

Ao assumir como teoria de base o gerativismo, Luft (1985) considera que o aluno já sabe sua língua, a língua que desenvolveu desde criança, e que possui uma gramática própria. A proposta é que “libere mais suas capacidades nesse campo”, ou seja, que aprenda a ler e escrever, através da prática de linguagem, a partir da exposição a bons modelos de uso de linguagem.

O objetivo da proposta de Luft (1985) é também o de silenciar o aluno pela imposição de uma língua que não é a sua, mas a da escola, língua que vem representada na figura castradora da Gramática Tradicional.

“Vejam a estranha linha de “progresso” no nosso ensino de língua materna. Geralmente, nos começos de sua vida estudantil, a criança é levada a *lidar com a língua*, a ler e contar histórias, oralmente ou por escrito. Mas lá adiante, à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, submetida a normas puristas, à observância da Gramática, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha.” (p. 21)

Para obter esse ensino libertário, é preciso, segundo o autor, julgar a linguagem dos alunos, suas composições, como atos de comunicação. Uma vez que o aluno já possui uma gramática com todas as regras necessárias para se comunicar, as regras da Gramática Tradicional a serem ensinadas seriam apenas as algumas poucas que caracterizam a norma

culta. Afirmar o autor que a língua é determinada pelo uso, pelo costume, “não por outros critérios como origem, lógica, autoridade, etc” (p. 17).

A ênfase é colocada, pelo autor, na comunicação, e, para isso, o importante é “dominar o mais automaticamente possível, o sistema de regras do meio de comunicação” (p. 20).

“*Não se trata de “ensinar” a língua materna, que o aluno já fala ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar muito com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento. Para os possuidores/praticantes de uma gramática mais baixa, propiciar a internalização da gramática mais alta com multiplicada exposição a bons textos.*” (p. 30)

A língua culta, “espécie de língua segunda”, de acordo com o autor, também seria adquirida por intuição, através da exposição constante e prolongada a modelos de uso dessa língua. Esses modelos não seriam necessariamente os clássicos da literatura, mas os escritos da literatura moderna, que melhor representariam o uso “modelar” atual.

Segundo Luft (1985), para se conseguir esse aperfeiçoamento da gramática do aluno, é primeiramente necessário fazer com que ele tenha confiança em si como falante nativo de uma língua. Isso não é feito na escola tradicional, que, com o objetivo único de apresentar as normas de uma única variedade lingüística, a linguagem escrita formal, não dá a “necessária atenção à plenitude ou totalidade da língua, que inclui variedades de tempo, região, classe social, sexo ou estilo (ou registro, como hoje se diz)” (p. 32). Essas seriam *variantes de gramática*, e, mesmo as de nível mais baixo, seriam completas.

Ainda que por outros caminhos teóricos, a proposta de Luft (1985) participa do discurso da mudança ao também afirmar a necessidade de considerar a variação lingüística e, em consequência, o respeito pela linguagem do aluno. O objetivo é partir da gramática do aluno, sem desrespeitá-la, para, com atividades de linguagem, levá-lo à variedade prestigiada, ou *aperfeiçoar sua gramática*, nas palavras do autor. O objetivo é adequar o uso de linguagem à situação. Luft (1985) refere os dizeres de Bechara em relação ao fazer do falante “um poliglota em sua própria língua”.

“Na verdade, qualquer falante conhece essa variabilidade gramatical desde a fase de aquisição e internalização da língua. Desde então foi aprendendo que as pessoas ajustam a linguagem às circunstâncias da comunicação. Aprendeu a noção de *registro*, “mudanças no uso da língua por parte de uma falante, conforme a situação social”¹⁶.” (idem, p. 40)

O respeito pela linguagem do aluno vem em afirmações de que ele já possui uma gramática, que é completa, além de que ensinar é ajudá-lo a desenvolver sua gramática oferecendo estímulos para que se liberem “capacidades internas inatas”. Afirma-se, desse modo, que o aluno deve ser visto como alguém capaz, e que o ensino deveria se iniciar a partir da variedade que o aluno traz para a escola.

O trabalho proposto parte do respeito pela linguagem do aluno, e se coloca contrariamente ao preconceito que se encontra na escola, voltada tradicionalmente para as classes sociais que já possuem a variedade lingüística valorizada (p. 68).

¹⁶ Câmara Jr. (1977: 207).

V. A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA.

Pretendo discutir, ao longo deste capítulo, as principais concepções de divulgação científica (doravante DC) produzidas no interior da Análise do Discurso de vertente francesa, as quais fundamentarão teoricamente a análise que realizo dos textos que compõem o *corpus*.

Uma vez que não tenho o objetivo de discutir os matizes que a divulgação científica apresenta se consideradas as diferentes condições em que é praticada (quanto à área de conhecimento, à finalidade da divulgação, ao leitor visado, ao suporte utilizado etc), mas observar a DC em relação a uma prática específica (o discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil), considero *divulgação científica*, tal como Zamboni (2001), qualquer trabalho de difusão de conhecimentos científicos ou técnicos que não o realizado em comunidades restritas a especialistas (difusão denominada por Bueno (1984) de *disseminação intrapares*).

No interior da análise do discurso de vertente francesa, Authier (1982) considera a DC como um trabalho de reformulação de um discurso fonte em um discurso segundo, trabalho realizado no interior de um mesmo campo discursivo, o da ciência.

Zamboni (2001) apresenta uma alternativa à concepção de Authier (1982), ao privilegiar não apenas o discurso do Outro, mas também o trabalho do sujeito e as condições de produção do discurso; esta concepção considera a DC um discurso específico, pertencente não ao campo científico, mas ao campo de transmissão de informações especializadas.

Considero também a divulgação científica um trabalho de produção discursiva, tal como concebida por Zamboni (2001), e não de simples reformulação. Porém, não descarto a concepção de Authier (1982), pois acredito serem ambas constitutivas do discurso de divulgação científica, segundo um fator de agregação que apresentarei ao longo deste capítulo.

A opção por considerar a DC um discurso específico possibilita discutir a noção de *interdiscurso*. Observado o discurso de divulgação científica em relação ao discurso da ciência, encontramos um caso em que a interdiscursividade não é apenas constitutiva, mas também mostrada. O discurso da ciência pode ser visto, desse modo, como a memória discursiva da DC; porém, não se trata, pelo menos nesse caso, de uma memória que se oculta para ser imposta ao enunciador, alocado então à sua posição de sujeito com os objetos de que pode tratar respeitando as determinações discursivas. Observado o trabalho do sujeito, isto é, a *subjetividade mostrada*, (Possenti, 1995), o aprisionamento às determinações do Outro passa a ser relativizado, e o trabalho de escolha entre as possibilidades oferecidas pelo pré-construído deixa de ser visto como “interiorização ilusória” (Courtine, 1981). Há um papel ativo na relação entre sujeito e pré-construído, atividade que é mostrada no discurso da DC.

As conseqüências dessa perspectiva, para a relação entre discursos, é que a tradução dos enunciados de um a partir das categorias do Outro, isto é, a produção de simulacros por um discurso agente, deixa de ser vista apenas como resultado da interação entre formações discursivas. Considerada a atuação do sujeito, a construção de simulacros não pode mais ser considerada apenas em função da necessidade de delimitação dos discursos. Deixa de ser “ingênua”, no sentido de que há uma intenção discursiva, há um caráter argumentativo regulando as interações interdiscursivas.

A divulgação científica como mediadora.

A principal característica apontada para a divulgação científica em estudos a ela dedicados é a de se constituir como mediadora de conhecimentos. A divulgação científica tem sido caracterizada como uma atividade que pretende tornar acessível a um público mais amplo que a comunidade científica os conhecimentos produzidos pela ciência (c.f.: Mortureaux, 1982; Authier, 1982; Andrade, 1996), ou seja, pretende promover a comunicação entre comunidade científica e público leigo, comunicação considerada impossível de se realizar a partir do discurso científico, que seria abstrato demais para o homem comum.

Faz-se necessário então o papel do divulgador, que assume a função de mediar, através de um processo de recodificação, a comunicação entre cientistas e público leigo, respondendo assim por tornar acessível a um público que não os cientistas, os conhecimentos produzidos pela ciência. Responde, desse modo, por um papel pedagógico, que se relaciona, no caso da divulgação científica, a outros objetivos além da aquisição de conhecimento, como a relação entre conhecimento e melhorias na qualidade de vida, por exemplo.

Alguns autores consideram que o discurso da divulgação científica se caracteriza por ser parafrástico em relação ao discurso científico, o discurso-fonte (Mortureaux, 1982; Loffler-Laurian, 1983), ao passo que outros autores consideram que há, no discurso de divulgação, um trabalho com a linguagem em que se reformulam conteúdos (Coracini, 1991, 1992; Beacco & Moirand, 1995), havendo, desse modo, produção, e não apenas

reprodução. Beacco & Moirand apresentam o discurso de divulgação científica como mediador de conhecimentos entre ciência e grande público, tendo um papel de difusão. Essa difusão se realiza, segundo os autores, através da reformulação de conteúdos (conceitos e termos), que consiste em alterar as denominações utilizadas para designar um mesmo objeto.

Enquanto difusora de conhecimentos, a divulgação científica é considerada uma instância em que se realiza a partilha de saber entre grupos sociais distintos. O trabalho de divulgação, ao traduzir a linguagem dos especialistas para o público leigo, oferece, para grupos sociais que não participam da produção do conhecimento considerado competente, o acesso a um tipo de saber prestigiado. A atividade de divulgação científica representaria a possibilidade de democratização de um saber que as diferenças sociais e históricas concentraram sob a autoridade de poucos. Trata-se, sob esse ângulo, de um processo de mediação que procura estabelecer e/ou manter uma relação entre cientistas e não-cientistas; seu objetivo é levar o conhecimento competente, autorizado, onde se encontra ausente.

A DC como reformulação de um discurso-fonte em um discurso segundo.

Reconhecida no interior da Análise do Discurso de vertente francesa como um trabalho de reformulação textual-discursiva, segundo Authier (1982) a divulgação científica é um trabalho com o objetivo de transpor um problema de comunicação. Isso se deve a uma ruptura na intercompreensão entre a língua dos cientistas (comparável a uma língua estrangeira) e a língua da comunidade. Segundo a autora, a divulgação se faz como um

idílio pedagógico à sombra da ciência, com a tarefa de promover uma comunicação considerada impossível.

Trata-se, então, de um trabalho de mediação ao nível do discurso: trabalho de transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a divulgação científica é a prática de reformulação de um discurso-fonte (D1) em um discurso segundo (D2).

Ao contrário do produto da tradução, o produto da divulgação científica se apresenta explicitamente como resultante de um trabalho de reformulação de um discurso-fonte, deixando à mostra as marcas dessa reformulação no discurso segundo. D2 mostra a enunciação de D1 que ele pretende reportar, e mostra a si mesmo em sua atividade de reportar. Os atos de enunciação de D2 e seus interlocutores não estão apenas presentes, mas estão amplamente representados nesse discurso. Ou seja, o discurso de divulgação coloca em cena a própria enunciação, o que promove a configuração de três papéis: da ciência; do divulgador; do público leitor.

O cientista se apresenta como alguém que possui prestígio, autoridade, seriedade. A imagem do leitor é construída como a de um homem aberto, curioso, inteligente, consciente da distância que o separa dos especialistas: homem honesto contemporâneo. O divulgador é aquele que assume a tarefa de colocar os dois pólos acima em contato; apresenta um estatuto ambíguo de comentador-compiler.

O que caracteriza o discurso de divulgação científica para Authier (1982) não é apenas a adaptação do discurso-fonte para um novo receptor, mas o fato de se prender, se apoiar, explicitamente, sobre D1, de sempre se reenviar a um discurso primeiro. O que caracterizaria a economia global dos textos de divulgação científica, portanto, é o fato de a constitutividade do Outro ser *mostrada* nesse discurso.

Nesse sentido, a divulgação científica é considerada “um modo de tradução bem específico”, pois, se a tradução busca a homogeneidade, busca apagar a distância e o trabalho, a divulgação científica mostra a reformulação em vias de se fazer.

Está em jogo uma dupla alteridade, ou seja, um retorno contínuo da relação exterior/interior a seu reverso, em que os discursos são apresentados de modo assimétrico, com a sobrevalorização de D1 e a marcação de D2 como aproximativo (tanto de D1 como das coisas). O funcionamento conjunto dos dois discursos, desse modo, reforça a diferença entre eles. É um discurso fundamentalmente heterogêneo que se constitui. Nele, o plurilingüismo (segundo Bakhtin, inerente a todo discurso), é particularmente revelado.

Tem-se um “bilingüismo ostentado deliberadamente em um trabalho ostensivo sobre as palavras que coloca o enunciador-vulgarizador em uma posição metalingüística distanciada”. Tem-se um “caráter explicitamente heterogêneo de um discurso que mostra a si mesmo”. O discurso de divulgação científica é o lugar de reencontro, em sua heterogeneidade, de dois discursos mostrados como estranhos/estrangeiros um ao outro. A divulgação científica se apresenta, assim, como uma “prática discursiva específica” em que “um discurso explícito se mostra, se duplica do espetáculo que ele faz de si mesmo como discurso do dialogismo”. Sua fórmula é “eu falo pelos outros”: apresenta-se como uma retórica da mediação.

Com isso, a divulgação científica se diferencia do discurso didático dos manuais, que apaga os mecanismos de enunciação no anonimato de um discurso universal da Verdade, na racionalidade atemporal e impessoal. Na divulgação científica, a Ciência, personificada, animada, é “representada”: a divulgação científica não fala o discurso da ciência, apenas o mostra. “Inscrito na ordem do espetáculo”, “do não verdadeiramente”,

reforça a “verdade” do discurso da Ciência como sua fonte e sua garantia na ordem do real. Constrói, assim, uma outra forma de discurso didático.

A DC como um gênero discursivo específico.

Zamboni (2001), em seu objetivo de mostrar que a divulgação científica não se caracteriza por ser apenas um trabalho de reformulação discursiva, mas um *modus faciendi* de realização em função de condições discursivas específicas, apresenta algumas ressalvas às considerações de Authier (1982).

A principal diferença entre os posicionamentos teóricos em jogo, ainda que as autoras compartilhem a teoria da Análise do Discurso de vertente francesa, é a restrição colocada por Zamboni (2001), apoiada em Possenti (1995), quanto às considerações sobre a posição do sujeito nessa teoria. O reconhecimento da presença do outro não eliminaria o trabalho do sujeito falante no discurso. Não que se atribua ao sujeito o pleno controle sobre sua consciência, sobre a produção dos sentidos. A unicidade do sujeito não é defendida, pois não são negados o inconsciente, o histórico, o social, o imaginário. Mas considera-se que em determinados tipos de discurso, a presença do sujeito, de seu trabalho, é o que torna possível o jogo discursivo. Ao comportar-se como se fosse um *outro* para, desse modo, sutilmente, alterar o discurso conhecido, e deixar sua marca, a ação do sujeito é detectada (como quando altera formas estabilizadas — o que pode ser visto, por exemplo, no trabalho com provérbios que Chico Buarque realiza na música *Bom conselho*). Está-se diante então do que Possenti (1995) denomina *subjetividade mostrada*.

Ao assumir essa concepção, Zamboni (2001) atribui ao sujeito uma parcela de trabalho, *com e sobre* a língua, nas interações verbais, tão importante quanto a do outro. Trabalha, portanto, com a noção de dialogismo tal como concebida por Bakhtin, percebendo a constitutividade das duas posições, isto é, tanto do locutor quanto do destinatário.

Authier considera a divulgação científica como um outro da ciência. A divulgação seria um discurso produzido no interior do campo científico e, enquanto reformulação da ciência, se caracterizaria por ser dela sempre uma representação aproximativa, heterogênea, dialógica, e, assim, uma espécie de degradação. Colocado em situação de equivalência em relação ao discurso científico, o discurso da divulgação científica é visto como “o lugar onde se celebra, ausente, um discurso absoluto, homogêneo, monológico, do qual ele mesmo não seria senão uma imagem degradada” (Authier, 1982: 46).

Ao contrário de Authier, que considera a encenação do dialogismo o principal aspecto caracterizador do discurso de divulgação científica (o que tornaria esse discurso uma espécie particular da prática da reformulação), Zamboni reposiciona a divulgação científica para considerá-la um gênero novo, uma atividade de formulação de um discurso novo (p. 82).

A autora chama a atenção para o fato de que a concepção de Authier do que seja a DC não poderia ser diferente em função do filtro teórico com que a examinou:

“Com o olhar centrado no dialogismo e na heterogeneidade, nada mais natural que emergir deles com a descoberta do “outro” no funcionamento discursivo da DC, um “outro” que corre duplamente no cenário enunciativo: o divulgador falando *por um outro*, o cientista, e *para um outro*, o público leigo.” (Zamboni, 2001: 85)

Bakhtin, ao destacar a presença do “outro” no processo de produção do enunciado, não eliminou a presença do “eu”, mas procurou mostrar que as palavras do “eu” estão sempre marcadas pela voz do “outro”. Admitir o “outro”, entretanto, não significa anular o trabalho do locutor na produção do discurso.

Zamboni afirma que, se observadas não apenas as marcas do “outro” no discurso do “eu”, mas observado o trabalho do próprio “eu” (ou a *subjetividade mostrada*) na produção do discurso, a DC deixa de ser vista apenas como um trabalho de reformulação e passa a ser vista como uma atividade de formulação de um discurso que se caracteriza como um gênero específico: o gênero da divulgação científica.

A principal assertiva do trabalho dessa autora, isto é, que a DC constitui um gênero discursivo, é sustentada com base nas considerações de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso segundo Bakhtin.

Nas considerações de Bakhtin sobre a linguagem, a intencionalidade — ou, em suas palavras, os “escopos intencionais daquele que fala ou escreve” —, ocupa uma posição de destaque. A intencionalidade está de certo modo pré-determinada pela existência de enunciados anteriores com os quais se relaciona fundamentalmente. Se todo enunciado é orientado em direção a uma resposta, espera uma resposta, pode-se dizer que esse mesmo enunciado é, em certo grau, uma resposta a enunciados que lhe antecedem (Bakhtin, 1992: 291). O locutor, portanto, é um respondente na medida em que seus enunciados não são

produzidos a cada momento pela primeira vez, mas se relacionam com enunciados anteriores, seja para se conformar, seja para polemizar, enunciados anteriores que se pressupõe sejam conhecidos do ouvinte, o que é necessário para o sucesso da interação na medida em que os interlocutores necessitam compartilhar não apenas uma língua comum, mas também, e principalmente, a existência de enunciados comuns.

Segundo Bakhtin, não realizamos no sistema da língua a elaboração de nossos enunciados, mas buscamos em outros enunciados os recursos para sua produção. Mais do que isso, selecionamos esses recursos segundo as especificidades de um gênero do discurso, que, nas palavras do autor (Bakhtin, 1992: 312), “não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado”. A própria escolha de um ou outro recurso lingüístico é regulada pelo gênero do discurso em que se encontra, isto é, pelo conjunto de enunciados relativamente estáveis que compõem determinado gênero.

Assim, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, e “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”, ou seja, sua estabilização em gêneros de discurso. É um processo, portanto, antes que sintático, normativo, no sentido de que o locutor recebe não apenas as formas da língua, mas também, e talvez principalmente, as formas do enunciado, estabilizados em gêneros de discurso (Bakhtin, 1992).

De acordo com Bakhtin (1992), se os gêneros do discurso são mais dinâmicos em relação ao seu uso, no sentido de permitirem uma maior possibilidade de combinação que as formas da língua, não podem ser considerados totalmente livres de normatização, pois não são os indivíduos que os produzem a cada novo momento; ao contrário, os indivíduos recebem os gêneros que se estabilizaram em função das atividades realizadas em lugares sociais específicos. O sujeito escolhe entre os gêneros do discurso aquele mais adequado ao

seu intento comunicativo, sendo a normatização necessária para a possibilidade de intercompreensão entre os locutores (Bakhtin, 1992).

A DC como (um gênero do) discurso.

Zamboni (2001) procura aproximar a concepção bakhtiniana de *enunciado* daquilo que hoje concebemos como *discurso*, “entendido o discurso sumariamente como entidade para cuja apreensão os parâmetros da situação de produção e de comunicação devem ser relevantemente considerados” (p. 87). A autora pergunta sobre “a licitude de se ler Bakhtin com os olhos que a teoria do discurso nos deu nas três últimas décadas de seu desenvolvimento no Ocidente” (idem).

Apoiada em reflexões realizadas por Todorov (1981), que destaca as distinções realizadas por Bakhtin quanto ao objeto da lingüística (as formas da língua), e do que denominou translingüística (o discurso, isto é, a linguagem em sua totalidade concreta e viva; o enunciado)¹⁷, a autora inclina-se a aceitar a possibilidade de identificar *enunciado* e *discurso*, pelo menos em suas diretrizes mais gerais.

Assim, Zamboni define o gênero como “um tipo relativamente estável de discurso, elaborado por cada esfera de utilização da língua” (p. 88).

A DC, nesses termos, pode ser considerada um gênero do discurso, e, enquanto tal, reflete as condições específicas e as finalidades da esfera de atividade em que, como enunciado, tornou-se estável do ponto de vista temático, estilístico e composicional.

Do ponto de vista temático, o discurso da DC teria sua caracterização garantida como um gênero discursivo, pois, vinculado ao campo de transmissão de informações especializadas, ao adaptar a temática científica a um destinatário leigo, adquire, então, enquanto gênero, sua especificidade.

A adequação a um destinatário não-especializado implica em selecionar recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. No caso da DC, implica em substituir a “linguagem esotérica exigida pelo discurso científico” por uma linguagem plena de recursos (tais como analogias, generalizações, aproximações, comparações, simplificações) que “contribuem para corporificar um estilo que vai se constituir como marca da atividade de vulgarização discursiva” (Zamboni, 2001: 89).

A estruturação do discurso da DC e os tipos de relação entre os envolvidos na interação verbal colocam em funcionamento procedimentos discursivos variados (tais como “a recuperação de conhecimentos científicos tácitos, fórmulas de envolvimento, segmentações da informação”), que conferem aspectos composicionais próprios a esse discurso.

A concepção de um determinado destinatário é, portanto, constitutiva do discurso. Uma vez que o discurso científico e a divulgação científica se dirigem a destinatários distintos, conclui-se que se trata de dois gêneros discursivos distintos, e, segundo Zamboni, funcionam em campos discursivos distintos.

A DC como um processo interdiscursivo.

¹⁷ *Translingüística* é o termo sugerido para o que Bakhtin denominou, em seus últimos escritos, *metalingüística*. Segundo Todorov, a metalingüística (ou translingüística) corresponderia ao que se denomina

A DC tem sido caracterizada como mediadora de uma relação assimétrica. Para Chauí (1981), a divulgação não faz senão reforçar a autoridade da ciência. Segundo Coracini (1992: 630-631), uma das características do discurso de divulgação científica é se apresentar à maneira do discurso didático, isto é, de forma autoritária, não concedendo ao leitor possibilidade de intervir para discutir ou duvidar. O divulgador assume o que diz a ciência como uma verdade inquestionável, ocultando a dúvida e a incerteza que lhe seriam próprias. Tal como no discurso didático, no discurso de vulgarização científica subjaz às formas de expressão o enunciado “X ensina algo a Y”, relação mediada pela imagem que o primeiro faz do segundo. O interlocutor apenas participa desse discurso como “idéia”, virtualidade, numa interlocução condicionada pela conjunção de vários discursos.

Para Authier (1982), a divulgação é produzida a partir do discurso da ciência, através da mediação de um divulgador que não esconde seu trabalho de “tradução”, trabalho que consiste na reformulação de um discurso fonte de modo a torná-lo acessível a um destinatário não previsto por ele.

Já segundo Zamboni (2001), a DC é um discurso produzido conforme condições específicas, em que a mudança dos sujeitos envolvidos no processo dialógico (não mais uma relação simétrica de intrapares numa comunidade científica), altera o tratamento dado ao tema, à composição e ao estilo e confere uma estruturação própria aos enunciados.

De acordo com a autora, a DC é um gênero discursivo próprio, gênero discursivo considerado um enunciado que se estabilizou em função de condições discursivas específicas.

Considero a divulgação científica em seu papel de mediadora de relações discursivas assimétricas, no caso entre discurso científico e discurso(s) não-

especializado(s), relação que se configura de modo polêmico, como pode ser observado nas considerações das autoras acima citadas.

A relação polêmica entre discursos constitui a interdiscursividade. Segundo Maingueneau (1997: 120 e ss.), a interdiscursividade é constitutiva, o que pode ser observado no fato de que as polêmicas em que as formações discursivas estão envolvidas são a atualização de um processo de delimitação recíproca. Considerados dessa maneira, os discursos “nascem” de *um trabalho sobre outros discursos*, através de um processo contínuo de delimitação recíproca, fundamentado num mecanismo de interincompreensão:

“Esta interação entre dois discursos em posição de delimitação recíproca pode ser entendida como um processo de “tradução” generalizada, ligada a uma “*interincompreensão*”. Tradução de um tipo bem particular, entretanto, pois ela opera, não de uma língua natural para outra, mas de uma formação discursiva à outra, isto é, entre zonas da mesma língua (...).” (Maingueneau, 1997: 120)

A interincompreensão passa por um processo de tradução em que um discurso incorpora o enunciado do Outro em seu interior, interpretando-o, nesse processo, à luz de suas (do discurso incorporador) próprias categorias, processo em que se produzem *simulacros*. A relação com o Outro é possível então apenas a partir do simulacro que dele é construído.

O discurso da DC, quando considerado um trabalho de reformulação, é visto como mediador de conhecimentos entre ciência e grande público, tendo um papel de difusão através do (re)estabelecimento da intercompreensão. Porém, considerando a DC como um trabalho de formulação discursiva, como um gênero discursivo específico, a relação entre

discurso científico e discurso de divulgação científica constitui-se na interincompreensão e na polêmica. A mediação pode ser vista em relação à DC como uma tentativa de aproximação entre discurso científico e público leigo, que se realiza, desse modo, pela produção de simulacros (o Outro é compreendido a partir da tradução de seus conceitos pelas categorias do tradutor — o discurso agente, que, nesse caso, é o discurso da DC). Trata-se, portanto, de um trabalho interdiscursivo caracterizado pelo distanciamento metalingüístico.

Na delimitação entre discurso científico e discurso não-científico, o discurso da divulgação científica, como mediador, atuaria nos limites entre um e outro, e, nesse lugar, teria o papel de, ao mesmo tempo em que marcar uma distinção, uma delimitação, promover as proximidades, estabelecer uma relação de reciprocidade cuja finalidade última, ainda que ilusória, seria desfazer uma situação polêmica.

Se a DC for considerada um discurso próprio, como o defende Zamboni (2001), o sentido que Authier confere à *tradução* realizada pelo discurso da DC (relacionado à heterogeneidade como um processo de reformulação) pode ser substituído pelo sentido de *tradução* a que refere Maingueneau em relação ao simulacro (relacionado ao interdiscurso como um trabalho de interincompreensão).

Do ponto de vista de Authier, a DC procuraria (re)estabelecer a intercompreensão entre a língua dos cientistas (comparável a uma língua estrangeira) e a língua da comunidade. A relação entre os discursos se realizaria especificamente no plano lingüístico. Vista por esse ângulo, a DC se constitui a partir da inacessibilidade ao discurso da ciência por um fator de incompreensão que se atribui (apagando a atividade científica mesma em relação a sua esfera específica) apenas a fatores lingüísticos que impediriam a partilha do saber.

Porém, considerando a DC como um gênero discursivo específico, a tradução através da qual se constitui não se faz especificamente no plano lingüístico, pois a estruturação do enunciado nos planos estilístico e composicional é necessária em função de uma adaptação temática; além disso, essa adaptação não se faz no interior do discurso da ciência, onde se constitui o tema, mas vinculada ao campo de transmissão de informações. Portanto, não se trata simplesmente de um problema de comunicação que se procura solucionar. Considerando-se a constitutividade do interdiscurso, essa solução é impossível, porque a tradução de um enunciado é realizada sempre de acordo com as categorias do discurso “tradutor”, o *discurso agente*.

A DC, ao mostrar-se a si mesma em vias de se fazer, ao revelar a heterogeneidade conferindo-lhe a aparência de reformulação, desvia o olhar da constitutividade do interdiscurso, desviando a atenção de uma relação polêmica ao conferir aparência de real à máscara do simulacro. É essa aparência de real que leva alguns autores a considerar a DC apenas como reformulação de conteúdos (conceitos e termos), resumindo o trabalho à simples alteração das denominações com que se designa um mesmo objeto (c.f.: Beacco & Moirand, 1995).

A DC, enquanto formulação discursiva, ao re-significar, o faz em relação às condições específicas de produção da DC, o que deve ser levado em conta não apenas em função do locutor e do destinatário, mas também em função do interdiscurso. Não se trata então de reformulação para designar um mesmo objeto, mas da própria construção de simulacros: seja ele em relação ao discurso científico; seja ele em relação ao discurso não-especializado.

É preciso considerar que o simulacro da ciência construído pela DC é o da imagem negativa que aquela carrega por ser hermética, por se utilizar de terminologia inacessível ao

leigo. Segundo as categorias da DC, a ciência é observada como portadora da Verdade; a DC não reproduz as condições específicas do trabalho científico — apagam-se os métodos e técnicas, a discussão etc. Confirma-se a construção de simulacro na imagem que se constrói da ciência através da divulgação de seus produtos: não aparece a transitoriedade, característica desse tipo de atividade, mas a estabilidade, percebendo-se o que a ciência constrói como algo pronto, acabado, representante da verdade. Simulacro, a imagem da ciência é construída pela DC a partir da imagem que esta deseja que tenha o leigo.

Considerando-se o processo de delimitação discursiva, a divulgação científica pode ser vista como uma atividade em que a interdiscursividade é mostrada, em que a delimitação recíproca é apresentada em vias de se fazer, mostrando a tentativa de construção da compreensão a partir de uma interincompreensão que poderia ser desfeita por um trabalho de tradução. Trata-se da encenação do próprio processo de definição das identidades discursivas: um processo de “tradução” que, ao se fazer, mostra a si mesmo em sua impossibilidade, representada na formação de um novo discurso, a DC, que produz simulacros, isto é, traduz enunciados do discurso da ciência e do discurso não-especializado segundo suas próprias categorias, e mostra essa produção em vias de se fazer.

Nessa encenação, não há como fugir ao destino trágico previamente traçado: a divulgação científica projeta a possibilidade de coincidência entre dois discursos, eliminando suas diferenças; mas o sucesso dessa empreitada representaria o fim, a dissolução, não apenas dos discursos aproximados pela mediação, mas do próprio processo de mediação, da própria divulgação científica. Assim, num paradoxo apenas aparente, a divulgação científica marca a diferença no momento mesmo em que se propõe desfazê-la. Sob a aparência da paráfrase, mostra o Outro segundo categorias próprias, delimitando-se reciprocamente em relação ao discurso da ciência e ao discurso não-especializado:

apresentando-se como a possibilidade de comunhão desses dois discursos, a DC se constitui ao não ser nem um, nem outro.

A interdiscursividade mostrada.

Enquanto atividade de mediação no interior de uma polêmica instaurada, a atividade de formulação da DC passa por um processo de construção de simulacros, realizado no limite entre um discurso e outro (o científico e o não-especializado). Esses simulacros se constroem no reverso dos discursos a seus exteriores (por metalinguagem e por justaposição), em que as posições de agente e paciente se alternam através da atuação do divulgador sobre os discursos de um e de outro.

O sujeito divulgador se encontra assim no interior do próprio processo de estruturação, ativo no sentido de que estabelece o ponto de contato entre um e outro discurso através de sua atividade de formulação.

A divulgação científica, ao mostrar o fazer interdiscursivo, possibilita, desse modo, observar a produção de simulacros em função das negatividades e das denegações (Maingueneau, 1997), porém sob a aparência de um fundo positivo, quanto ao que se pretende que seja compartilhado. Nesse sentido, considero, junto a Zamboni (2001), que a divulgação científica não é mero trabalho de reformulação, mas de formulação, de produção de um novo discurso; porém, penso que não apenas em função das esferas de atividades em que é produzido e dos atores envolvidos no diálogo (Bakhtin, 1992), mas também em função do jogo interdiscursivo que promove e encena.

A dupla alteridade, ou seja, o retorno contínuo da relação exterior/interior a seu reverso, com a apresentação dos discursos de modo assimétrico, passa a ser vista não apenas a partir da constitutividade do Outro: o funcionamento conjunto dos dois discursos reforça a diferença entre eles. Mas é preciso observar que o discurso fundamentalmente heterogêneo que se constitui não simplesmente revela o plurilingüismo, ou ostenta o bilingüismo deliberadamente no trabalho de um enunciador-vulgarizador em posição metalingüística distanciada. O discurso de divulgação científica deixa de ser visto apenas como o lugar de reencontro, em sua heterogeneidade, de dois discursos mostrados como estranhos/estrangeiros um ao outro, como uma “prática discursiva específica” em que “um discurso explícito se mostra, se duplica do espetáculo que ele faz de si mesmo como discurso do dialogismo”. Passa a ser visto como produção de um novo discurso, em que a presença da heterogeneidade, tal como apresentada por Authier (1982), é um dos fatores constitutivos.

Mais razões para considerar a DC como um trabalho interdiscursivo mostrado.

Considerar o trabalho do sujeito no discurso, isto é, a *subjetividade mostrada*, tal como postulada por Possenti (1995), possibilita considerar a existência da interdiscursividade mostrada. O discurso da DC, se considerado um trabalho de formulação discursiva, isto é, um gênero discursivo específico (Zamboni, 2001), revela a interdiscursividade, mostra-a em vias de se fazer. A encenação desse trabalho de constituição pode ser observada não apenas quando tomada a concepção de interdiscurso tal

como formulada por Maingueneau (1997), mas também quando tomada esta noção tal como apresentada por Courtine (1981).

Para Maingueneau (1997), a interdiscursividade consiste no trabalho de discurso(s) sobre discurso(s), num processo de delimitação recíproca que se fundamenta numa relação polêmica. Essa relação envolve negações, denegações e partilhas, e promove a produção de simulacros, isto é, a tradução de enunciado(s) do Outro segundo as categorias do discurso tradutor (o *discurso agente*). A DC, ao se apresentar com o objetivo de aproximar discursos e promover o processo de tradução, é um discurso que se constitui ao promover e mostrar a interdiscursividade.

A interdiscursividade mostrada pode ser observada no discurso da DC também quando se assume a concepção de interdiscurso tal como elaborada por Courtine (1981). Para esse autor, o interdiscurso consiste num processo de *reconfiguração incessante* produzido pela relação do discurso com seu exterior, relação que envolve a repetição, o apagamento, o esquecimento, ou mesmo a denegação. A delimitação da formação discursiva não é estável, mas se realiza continuamente, redefinindo-se e redirecionando-se. A individuação dos discursos, desse modo, é visto como um processo fundamentado na contradição, que “une e divide ao mesmo tempo os discursos” (Maingueneau, 1997: 113).

Para Courtine, a formulação dos enunciados se realiza a partir da intersecção de dois eixos: um eixo vertical, o eixo da *memória discursiva*, do pré-construído, que regula tanto o “modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação destes objetos” (idem, p. 115); um eixo horizontal, da linearidade do discurso, que ocultaria o primeiro eixo, visto o sujeito enunciador como aquele que interioriza de forma ilusória a memória que a formação discursiva a que pertence lhe

impõe. A memória seria responsável pela estabilidade referencial que autoriza a escolha e possibilita substituições¹⁸.

Considerando a DC como um gênero discursivo específico, e não apenas como um trabalho de reformulação discursiva, as relações entre sujeito enunciador e memória discursiva podem ser reconsideradas de modo a observar não apenas a constitutividade do outro, mas também o trabalho do sujeito com o pré-construído.

A DC, segundo Zamboni, adapta a temática científica em função de um novo destinatário, o público leigo, o que imprime um estilo e uma estrutura composicional específicas a esse gênero discursivo, garantindo sua especificidade. Se a temática científica é adaptada a partir do discurso científico, é possível considerar que esse discurso constitui o eixo vertical, o eixo do pré-construído em que a DC realiza suas escolhas¹⁹. O discurso científico constitui domínio de memória para a DC, domínio em que se encontra a estabilidade referencial para os objetos pelos quais a enunciação se responsabiliza.

No entanto, se, nos termos de Courtine, essa memória pode ser considerada ilusória para o sujeito enunciador do discurso científico, não o pode para o sujeito enunciador do discurso da DC, uma vez que, se ela impõe o que deve ser dito numa situação de comunicação intrapares, o mesmo não ocorre quando se estabelece um destinatário que não pertence a essa comunidade discursiva. O sujeito enunciador passa a fazer escolhas e, principalmente, substituições, não mais apenas em função do domínio de memória da ciência, mas também em função do domínio de memória do destinatário não-especializado. Deixa assim de ser ilusória a relação do sujeito enunciador com o eixo das escolhas. Em

¹⁸ Por esse motivo, o trabalho com *corpus* em sincronia apaga a presença do interdiscurso no discurso, uma vez que apaga a relação dos discursos com pré-construídos.

¹⁹ Acrescento o papel constitutivo que possui nesse processo o discurso não-especializado, que também consiste numa anterioridade em que a DC efetua escolhas de modo a produzir-se.

função do trabalho do sujeito (a subjetividade mostrada), observa-se não apenas a formação de um novo discurso, mas a própria atividade interdiscursiva do sujeito.

De modo semelhante ao que caracteriza a subjetividade mostrada, na interdiscursividade mostrada há um discurso que se projeta sobre o discurso do outro, como se a ele se confundisse, e, ao sair, deixa nele sua marca. Fórmulas do tipo “X é Y”, ou “X, ou seja, Y”, bem como a reformulação de conteúdos (conceitos e termos), e/ou a alteração das denominações utilizadas para designar um mesmo objeto, deixam de ser vistas apenas como um processo parafrástico, ou um processo de reformulação de um discurso fonte em um discurso segundo que reafirmaria a autoridade do primeiro.

A divulgação científica é um modo de não deixar intocado um discurso que possui alta valorização social, valorização que advém, entre outros fatores, da dificuldade de acesso a ele. Um outro discurso se propõe romper as barreiras discursivas impostas ao homem comum no discurso científico e, ao sair, mostraria, encenaria todo seu trabalho, num processo de tradução, que pode ser aqui relacionado a *traição* não apenas em relação à impossibilidade de uma versão perfeita do discurso primeiro no discurso segundo, mas também em relação a uma atuação que, utilizando a máscara da veneração, não idolatra, mas expõe, não parafraseia, mas traduz segundo categorias próprias.

A enunciação deixa assim de ser vista apenas como função da interdiscursividade, mas a própria interdiscursividade passa a ser vista como produto do trabalho enunciativo. Pode ser observada então uma intenção discursiva, que se reveste de um caráter argumentativo.

A argumentação constitutiva do trabalho interdiscursivo.

Ao tratar dos aspectos argumentativos não se está vinculando a argumentação ou a intencionalidade a uma concepção “retórica”. Nos dizeres de Maingueneau (1997: 160):

“Permanece uma separação irreduzível entre esta retórica e seus prolongamentos modernos (as múltiplas técnicas da comunicação eficaz, da persuasão...) e a AD: enquanto a primeira supõe um sujeito soberano que “utiliza” “procedimentos” a serviço de uma finalidade explícita, para a segunda, as formas de subjetividade estão implicadas nas próprias condições de possibilidade da formação discursiva.”

Porém, se a concepção bakhtiniana do dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem levou a considerar que a argumentação é uma propriedade lingüística, uma vez que é necessário agir sobre outrem, um tratamento realmente argumentativo do discurso deve considerar o direcionamento dessa potencialidade argumentativa, que se encontra no sujeito; caso contrário, a atividade discursiva seria tão somente o lugar de determinação do Outro. A subjetividade mostrada é o lugar em que se revela o direcionamento argumentativo do discurso: num jogo ensejado pela polifonia, o sujeito mistura sua voz à do outro, como se assujeitado à anterioridade deste; ao se afastar, porém, deixa nele a marca da diferença e assinala sua identidade.

A tradução de enunciados de um discurso a partir das categorias do discurso tradutor, ou seja, a produção de simulacros, é, nesse sentido, mais um dos fatores que revelam a constitutividade da argumentação para o trabalho interdiscursivo. A produção de simulacros segue uma orientação argumentativa que, embora se realize em função do outro, se dirija para ele, é ela mesma uma resposta a enunciados do discurso a que pertence, é orientada pelos princípios do discurso agente.

VI. AS CARACTERÍSTICAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NOS TEXTOS QUE COMPÕEM O *CORPUS*.

Com o objetivo de observar a existência do caráter de divulgação científica nos textos que compõem o *corpus*, sua caracterização será realizada em dois momentos (sempre segundo a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa): de acordo com a concepção de Authier (1982), uma das mais correntes; e de acordo com a proposta de Zamboni (2001), que altera a concepção de divulgação científica como uma prática de reformulação para considerá-la um gênero discursivo próprio.

Entretanto, a observação dos textos do *corpus* segundo as concepções de DC de uma e de outra autora será realizada já em função de se considerar o discurso de divulgação científica como um evento de interdiscursividade mostrada.

A observação dos textos que compõem o *corpus* do presente trabalho, observados segundo essas duas concepções, permite considerar que elas não se excluem, mas se complementam — afinal, o discurso se realiza no espaço entre locutor e destinatário.

O que se observa no *corpus* é que, ou segundo a perspectiva do outro, ou segundo a perspectiva do sujeito, há sempre a tentativa de aproximação de dois discursos considerados estranhos um ao outro, e a tentativa de desfazer a inacessibilidade entre eles. Em outros termos, há a tentativa de desfazer uma situação polêmica que se forma pela delimitação recíproca em que esses discursos se encontram; porém, essa tentativa surge frustrada, uma vez que desfazer a delimitação discursiva consistiria em impossibilitar o discurso que propõe essa solução, o discurso de divulgação científica.

O que caracteriza o discurso de divulgação científica parece ser, desse modo, não a perspectiva do outro, ou o trabalho do sujeito, ou a adequação a um destinatário não-especialista (fatores que podem entrar na constituição de outros discursos e não apenas no

de DC), mas a presença “mostrada” desses fatores interrelacionados, base da constituição de um novo discurso. A encenação se faz, então, da seguinte maneira: o divulgador promove o processo que se apresenta como de “tradução” entre discurso-primeiro e discurso-segundo, em função do destinatário que tem em vista e do suporte em que o texto é publicado. Essa “tradução” não se faz segundo as categorias do discurso da ciência ou do discurso não-especializado (do “cotidiano”), como o quer Authier (1982), mas segundo as categorias do discurso da DC, que é o discurso agente. Caso contrário — caso a DC promovesse a tradução de um discurso (seja o científico, seja o “cotidiano”) pelas categorias do outro —, haveria a dissolução da própria DC. A “tradução” é mostrada na DC não por ser um efeito de seu trabalho de aproximação de discursos, mas porque mostrá-la constitui o próprio fundamento do discurso de divulgação científica.

A DC se fundamenta na impossibilidade daquilo que se propõe: desfazer a relação polêmica, a impossibilidade de intercompreensão entre discurso-primeiro e discurso-segundo, e mostra essa impossibilidade — ou melhor: constrói-se com base nela. É nesse sentido que afirmo ser a DC um caso de interdiscursividade mostrada.

O destinatário da DC é, a princípio, aquele a quem se vai apresentar a solução de uma relação de interincompreensão. Porém, a encenação a que o destinatário assiste é a do malogro de um projeto, malogro necessário, paradoxalmente, para o sucesso do próprio discurso que se propõe encená-lo.

Assim, se a DC é uma prática de formulação discursiva em função do destinatário a que se dirige, e uma prática que se fundamenta na impossibilidade de instaurar a intercompreensão, é preciso observar que esse destinatário assiste à sua própria representação no discurso da DC na medida em que é colocado no lugar de espectador de seu próprio discurso (o discurso não-especializado).

O trabalho do enunciador se faz através de escolhas entre os pré-construídos de ambos os discursos que aproxima. A delimitação recíproca entre os discursos que se apresenta ao destinatário é aquela promovida pelo trabalho do enunciador (um caso de subjetividade mostrada). Nesse sentido, o divulgador se constitui na impossibilidade da tarefa que lhe pertence; é possível observá-lo então como personagem, produto do trabalho do sujeito que promove a aproximação dos dois discursos em situação polêmica. A figura do divulgador é parte da encenação em que o sujeito mostra seu trabalho.

A DC se constitui, pois, num jogo eminentemente polifônico, que envolve enunciador e destinatário como participantes e espectadores do jogo encenado.

A encenação que se produz tem, então, outras finalidades que não a de desfazer a delimitação discursiva. Zamboni (2001) aponta algumas delas, relativas, é certo, ao *corpus* com que trabalhou:

“(…) Basta pensar no efeito de sentido que carregam muitos textos de DC ao se auto-representarem como uma “boa nova” para o destinatário (representação bastante comum em matérias de vulgarização na área de saúde e medicina), quer por anunciarem uma descoberta de impacto para a vida do leitor, quer por fazerem funcionar um lugar discursivo de partilha do saber (ainda que, ao final, se revele ilusório), no qual o destinatário usufrui do conforto compensatório de se ver vencendo, por seus próprios meios, as falhas de educação da instituição escolar.” (p. 84)

Nos textos que compõem o *corpus* do presente trabalho, será observada a prevalência da função argumentativa que possui a encenação constitutiva da DC.

A divulgação científica no discurso da mudança.

No discurso da mudança, a divulgação científica é a base para a argumentação quanto às necessidades de alteração no ensino de língua materna. Não é possível, de saída, considerar que o discurso de divulgação seja apenas um mediador ou um mero reformulador de conteúdos tornados então acessíveis ao público leigo. Essa concepção de DC não é apropriada para tratar do discurso da mudança uma vez que não se trata de simplesmente levar a conhecer uma determinada produção científica.

Não se trata também, como pode parecer à primeira vista, de um tipo específico de divulgação, a que refere Andrade (1996) como “discurso de formação”, que tem o objetivo de selecionar conceitos de um universo científico e apresentá-los a um público com o objetivo não apenas de atualização, mas também de que suas práticas sejam alteradas em função do contato com as novidades.

Há também, no discurso da mudança, a crítica em relação a determinadas concepções de linguagem e práticas de ensino de língua materna, crítica que possui o objetivo de formação, mas, principalmente, a tentativa de convencimento de que a mudança é necessária. No discurso da mudança, a divulgação dos conhecimentos científicos tem função mais argumentativa que de formação — argumenta-se, inclusive, quanto à necessidade de informar-se e formar-se.

Essa função, no discurso da mudança, não se realiza apenas com base na autoridade da ciência ou no pressuposto da qualidade dos produtos desta; realiza-se no trabalho *com* o

discurso científico e com o discurso não-especializado, não se tratando, assim, apenas de reformulação, mas da produção de um novo discurso.

Nesse discurso, o produto da prática científica não é apenas levado ao conhecimento de um leitor caracterizado como um homem de seu tempo, desejoso de conhecer as novidades que a ciência tem a lhe apresentar (para se divertir, melhorar sua qualidade de vida etc), mas é levado a fim de que esse leitor, envolvido com questões pedagógicas, se convença quanto à necessidade de alteração nas concepções de linguagem, de ensino e de escola.

Há mesmo a produção de um novo gênero discursivo, em função de condições específicas, em que não há apenas a relação com o discurso científico, mas também com o que é denominado *tradicional* nas concepções de língua e de ensino presentes na escola. Contra o *tradicional*, o discurso da mudança se coloca e argumenta.

Não há apenas o apoio sobre o discurso da ciência (no caso, Lingüística; Sociologia; Sociolingüística; Psicolingüística etc), mas também sobre o simulacro que se constrói do que seja o discurso tradicional.

A mediação no discurso da mudança se realiza através da atuação de um divulgador, o próprio cientista, que se utiliza da construção de dois simulacros para aproximar o discurso científico do leitor não especializado: o simulacro do próprio discurso científico, construído em função de positivities — o que não significa que a relação entre discurso científico e DC não seja polêmica; o simulacro do discurso não-especializado, discurso que precisa ser alterado pelo suprimento de informações, e que é, na maior parte das vezes, representado pelo discurso tradicional — cujo simulacro é construído, então, em função de negatividades.

Esses dois simulacros são colocados em situação de delimitação recíproca, através da polêmica instaurada pela mediação do discurso de divulgação científica (que, a princípio, propõe-se solucionar a interincompreensão). O destinatário se encontra numa situação de convencimento, presente não apenas como espectador da polêmica que se encena, mas como fator determinante do direcionamento argumentativo dos enunciados: aquele que precisa ser informado e convencido.

Tal como mostra Zamboni (2001), a DC constitui assim um novo gênero discursivo, que confere tratamento específico ao tema, ao estilo e à estrutura composicional. Nele, o discurso da Linguística (D1) é o pré-construído em relação ao qual se produz um novo discurso, em função de um novo destinatário e dos objetivos específicos com os quais se transmitem informações especializadas.

Mas é preciso considerar que há em jogo, também, uma outra anterioridade, o pré-construído do discurso não-especializado, que pode aparecer representado pelo que se denomina *tradicional*, adversário contra o qual se constrói a argumentação. Há, portanto, a instauração de um processo de delimitação recíproca que promove a mútua produção de simulacros entre os discursos colocados em situação de relação polêmica. Enunciador e destinatário assistem à encenação assim promovida — o que caracterizaria de fato o discurso de divulgação científica.

Nessa encenação, enfatiza-se a modernidade e atualidade do discurso D1 em contraposição ao não-especializado, considerado ultrapassado, incoerente, não exaustivo, ou, mesmo, discriminatório. Constitui-se, então, um caráter não apenas pedagógico: procura-se convencer da necessidade de alterar o tradicional, substituir um fundo de conhecimentos clássicos por um fundo de conhecimentos modernos que se mostram mais coerentes, exaustivos e não discriminatórios.

O trabalho interdiscursivo em jogo se fundamenta na relação polêmica entre discurso da ciência e discurso não-especializado (nele, o tradicional). Duas memórias, dois pré-construídos, são colocados em situação dialógica e, portanto, em uma situação de delimitação recíproca, com a mediação do discurso da DC. O simulacro produzido em relação ao discurso da ciência pode ser considerado um simulacro positivo, no sentido de que é traduzido pelo discurso da DC como mais coerente, mais exaustivo, e, portanto, possibilitador de mudanças para melhor.

Do discurso não-especializado, é produzido um simulacro negativo, pois o discurso agente, a DC, ao traduzi-lo, o faz segundo categorias que consideram as vantagens do discurso da ciência.

Entretanto, não se pode esquecer que, mesmo em relação ao discurso da ciência, a DC se produz como um trabalho interdiscursivo de delimitação recíproca, e, nesse sentido, com ela estabelece uma relação polêmica.

Serão observados nos textos os momentos que os caracterizam como de divulgação científica, segundo as categorias apresentadas por Authier (1982) e Zamboni (2001), e, a partir dessa observação, serão apontados os motivos pelos quais é proposto que eles sejam considerados eventos de interdiscursividade mostrada.

Análise do *corpus* segundo as categorias propostas por Authier (1982).

Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft.

Língua e liberdade guarda a característica de reunir, em livro, artigos anteriormente publicados em jornal, todos com fins de divulgação das idéias lingüísticas:

“Composto de artigos de jornal escritos em diferentes épocas, este livro é antes um conjunto de breves ensaios martelando em teclas do mesmo tema. Um tema com variações. O leitor, tenho certeza, saberá relevar certo caráter repetitivo das partes. Valham as repetições como insistência em assunto preocupante, que me apaixona. Por outro lado, a origem jornalística dos textos explica seu caráter de divulgação, o esforço de alcançar e difundir assuntos especializados ao público em geral. Espero que os especialistas compreendam, se não os resultados, pelo menos minha intenção.” (Luft, 1985: 07)

Para fundamentar as alterações que propõe para o ensino de língua materna, o autor se utiliza de concepções de linguagem desenvolvidas no interior do gerativismo.

Em *Língua e liberdade*, após defender sua proposta de ensino com base na leitura do texto *O gigolô de palavras*, de Luís Fernando Veríssimo, Luft (1985) apresenta ao leitor não especializado algumas noções da teoria desenvolvida por Chomsky.

Encontramos então um trabalho de divulgação científica, acrescido da preocupação do autor em esclarecer ao potencial leitor esse caráter de seu trabalho:

“Este não é um capítulo para iniciados em Lingüística, menos ainda para técnicos em linguagem. Isso seria trair a finalidade e o caráter deste livro. Meu propósito é tornar o assunto acessível ao leitor comum, a pais, educadores, interessados em geral, que não tenham necessariamente preparo técnico nesse campo.” (Luft, 1985: 33)

A enunciação.

Uma das características do discurso de divulgação científica, segundo Authier (1982), é a existência de uma dupla estrutura de enunciação: a) a enunciação do discurso científico, em que é marcado o prestígio da ciência através do reenvio a nomes de cientistas que conferem à ciência o efeito de real, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, a autoridade da voz que diz a verdade²⁰; b) a enunciação do vulgarizador em vias de se produzir, em que se marca a ancoragem temporal e em que se associam vulgarizador e leitor num mesmo ato de comunicação.

a) A enunciação do discurso científico.

A referência à ciência e ao cientista, como forma de obter o efeito de real e a voz de autoridade, se encontra presente no texto de *Língua e liberdade* fundamentando as idéias do autor a respeito de linguagem e de ensino de língua:

²⁰ Em relação ao modo como se marca o prestígio da ciência, na DC, penso que se faz não apenas ao referir o nome de cientistas, mas também ao referir áreas científicas, como Psicologia, Antropologia, Sociologia etc.

“A Lingüística moderna, sobretudo na vertente gerativo-transformacional, chama a atenção para a diferença entre a gramática dos falantes e a gramática dos estudiosos e teóricos. Noam Chomsky, americano nascido em 1928, lingüista pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology), onde realiza estudos dos mais avançados sobre problemas de aquisição da linguagem, é talvez o teórico que melhor aborda a questão, e melhor fundamenta o que quero dizer neste despretenhoso livro.” (Luft, 1985: 33)

Há várias passagens no texto em que a enunciação é reenviada ao cientista. Alguns exemplos são:

“Chomsky faz uma distinção fundamental entre *competência/performance* ou *competência/desempenho*, semelhante à do franco-suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que falava em *língua/fala* ou *língua/discurso* (*langue/parole*).” (Luft, 1985: 33)

“O sistema de regras, ou gramática, é uma *teoria da língua*. Chomsky insiste no fato de que, no processo de aquisição da língua, antes e fora da escola, a criança vai construindo, para si mesma, sem a verbalizar e sem se dar conta disso, uma “teoria” da língua a que se vê exposta (...)”²¹.” (p. 37)

²¹ Segue citação de Chomsky et alii, 1970: 35-36.

“A noção de “programa genético” e “sistema geneticamente determinado” aparece também num discípulo de Chomsky²².” (p. 53)

“Tatiana Slama-Cazacu²³ afirma que pesquisas efetuadas em 600 crianças romenas comprovaram que “a criança se manifesta como um *eco seletivo*” (...)” (p. 58)

A enunciação do discurso científico, entretanto, não tem o objetivo primeiro de informar, mas de mostrar que as mudanças propostas para o ensino de língua materna têm fundamentação científica, e são, portanto, necessárias. O recorte efetuado, pelo enunciador, daquilo que do discurso científico será apresentado ao destinatário é já um recorte determinado não apenas pela imagem desse destinatário mas também pelo direcionamento argumentativo do texto.

“Assim sendo, aprender uma língua não é complicado, como faz crer o ensino tradicional. É um fato *natural*, ou seja, é da natureza do ser lingüístico, que é o homem: um processo por assim dizer automático, até inevitável. E fácil: “uma criança normal pode aprender qualquer língua com o mesmo grau de facilidade”, diz o citado Lenneberg.” (p. 56)

O divulgador é, então, produto desse trabalho do enunciador — tanto que a posição de divulgador pode ser ocupada não apenas pelo enunciador da DC, mas pelos próprios cientistas, nas citações que se realizam de textos seus. Além das passagens em que se

²² O texto refere-se a E. H. Lenneberg (in Chomsky et alii, 1970: 82-3).

²³ Slama-Cazacu (1979: 174)

utiliza do discurso indireto, como apresentado nos exemplos acima, há também as referências através de citação de outros textos, aos moldes das encontradas em textos científicos, nas quais uma passagem do texto de determinado autor é reproduzida, com a especificação *a posteriori* de sua origem, com sobrenome, ano de publicação e página.

Algumas passagens:

“Pela idade de quatro a seis anos, a criança normal é um *adulto lingüístico* [grifos do autor]. Ela domina, com pequenas exceções, se alguma, o sistema fonológico da sua língua: maneja sem esforço o essencial da gramática; conhece e emprega o vocabulário básico da língua. [...] Poderá enredar-se tentando produzir discursos mais longos, como a descrição das atividades de uma manhã na escola, mas clareza em exposições é um ponto em que os próprios adultos divergem muito (Hockett, 1970: 360-1).” (p. 41)

“A linguagem repousa sobre uma *estrutura inata*, ativada pelo meio [social] num processo que é o da aquisição da linguagem. A linguagem aparece, com efeito, como aptidão própria da espécie humana [...]; essa aptidão repousa em bases biológicas [...], particularmente a localização da linguagem na parte posterior do hemisfério esquerdo do cérebro (Dubois et alii, 1973: 262-3).” (p. 52)

“Podemos encarar a gramática universal como o próprio programa genético, o esquema que permite a gama de realizações possíveis que são as línguas humanas possíveis. [...] A gramática universal é um sistema geneticamente determinado no estado inicial, e especificado, afinado, estruturado e refinado sob as condições

estabelecidas pela experiência, formando as gramáticas específicas que são representadas nos estados estacionários atingidos. Se encararmos desse modo a questão do crescimento da linguagem (“aprendizado da língua”), poderemos entender como é possível uma pessoa saber muito mais do que ela experimentou (Chomsky, 1981: 175).” (p. 52)

Ainda que seguindo os moldes do discurso científico, as citações acima não podem deixar de ser observadas como resultados do trabalho do enunciador da DC, que realizou as escolhas dos textos a serem mostrados ao leitor em função de um planejamento argumentativo prévio.

b) A enunciação do vulgarizador em vias de se produzir, a ancoragem temporal e a associação entre vulgarizador e leitor num mesmo ato de comunicação.

Ocorrências em que a enunciação do divulgador apresenta-se em vias de se produzir, e em que há a ancoragem temporal e a associação entre vulgarizador e leitor num mesmo ato de comunicação, também são encontradas em *Língua e liberdade*:

“Parece assombroso que qualquer criança, em condições físicas, mentais e sociais normais, seja capaz de elaborar assim e montar (estruturar) na cabeça a teoria ou gramática de sua língua. “Assombroso” é pouco, se pensarmos que essa teoria supera em muito as dos cientistas da linguagem, nenhum dos quais foi até hoje capaz de reproduzir integralmente qualquer dessas teorias.” (p. 38)

“Lingüistas contemporâneos nos alertam para um axioma que diz exatamente o inverso do ingênuo pressuposto tradicional:

TODA PESSOA SABE A LÍNGUA QUE FALA.” (p. 51)

“É principalmente o revolucionador da Lingüística Noam Chomsky (*Aspectos da teoria da sintaxe, Sintaxe cartesiana, Linguagem e pensamento, Reflexões sobre a linguagem, Regras e representações, etc.*) que nos dá uma sólida fundamentação para reformular o ensino de língua materna.” (idem)

Há passagens em que as vozes do divulgador e do leitor se encontram nas tentativas, por parte do locutor, de antecipar a questão que supostamente será formulada pelo destinatário:

“[Sobre o fato de a criança regularizar os dados lingüísticos que recebe] Mas isso não implicaria em conhecimento das regras antes mesmo de sua extração? Pois esse problema é mais um argumento em favor da tese inatista (...)” (p. 58)

A resposta oferecida pelo próprio locutor, por sua vez, aproxima sua voz à da ciência, à do cientista. Temos, aí, a dupla encenação a que refere Authier (1982), em que se fazem ouvir dois “nós” que marcam a separação e a reunião do público e dos cientistas (“vulgarizador + leitor” e “(vulgarizador + leitor) + cientistas”).

Porém, encontramos aí não apenas a voz do divulgador, mas a do enunciador responsável por construir a argumentação. O “argumento em favor da tese inatista” não

possui a função de promover a aproximação entre discurso científico e discurso não-especializado, desfazendo a situação polêmica em que se encontram, mas tem a função de argumentar no interior de uma outra polêmica — a que se estabelece entre o discurso da mudança e o discurso tradicional. Assim, se o divulgador é uma das funções utilizadas pelo enunciador para produzir seu discurso, falando por este como representante do discurso da ciência, o destinatário também é representado na DC: é aquele que, juntamente com o divulgador, recebe o que a ciência oferece, aquele que acha “assombroso” o que o divulgador apresenta, ou mesmo aquele que, caso se identifique com o discurso tradicional, é considerado ingênuo.

A reformulação discursiva em vias de se fazer.

Considerada por Authier (1982) como “um modo de tradução bem específico”, a divulgação científica mostra a reformulação em vias de se fazer. Dois discursos são colocados em contato, em modo de contraponto, o que se faz de duas maneiras: ou por *justaposição* (“S é Q”; S significa Q”; “S, isto é, Q”); ou por *superposição* metalingüística, em que se usam marcas de distância, como aspas ou itálico, para palavras de um ou de outro discurso, alternativamente — com esse recurso, ao mesmo tempo em que o termo é usado, ele é mostrado como estranho ao discurso em que figura.

a) Ocorrências de justaposição em *Língua e liberdade*.

Alguns exemplos:

“As regras *geram* frases: “gerar” no sentido matemático de explicitar, listar, ou numerar todas as possibilidades deriváveis de uma fórmula (regra).” (p. 34)

“O sistema de regras, ou gramática, é uma *teoria da língua*.” (p. 37)

“Essa gramática universal inata — espécie de “órgão mental”, entre outros órgãos mentais interagentes (Chomsky, 1981: 143), que constitui a “faculdade lingüística” (id., *ibid.*: 52-3) ou faculdade da linguagem — corresponde a um esquema lingüístico genérico, em aberto, que capacita a criança a estruturar no cérebro o esquema lingüístico específico, ou seja, a língua a cujos dados é exposta.” (p. 54)

“Deve haver princípios na “gramática universal” inata que orientam a criança, em meio à imperfeição e heterogeneidade dos atos de fala, a identificar o que é normal e bem-formado, ou seja, *regular*, e disso extrair as *regras* geradoras.” (p. 58)

É possível observar a encenação promovida pela DC em todos os exemplos acima, e, de modo mais claro, na seguinte passagem:

“Uma frase tão freqüente como “Não sei por quê, só sei que é assim que se fala” significa: Não sei explicitar a regra, mas ela integra minha gramática implícita.” (p. 39)

Porém, a encenação se faz de modo ainda mais evidente na seguinte metáfora, usada para apresentar uma determinada noção elaborada no interior do gerativismo:

““Saber a língua é encontrar-se num determinado estado mental composto de uma estrutura de regras e princípios” (Chomsky, 1981: 46). Numa metáfora: o computador lingüístico interno do falante, além da programação inicial da gramática universal, está num estado de programação específica determinado pelo sistema de regras absorvido.” (p. 61)

Através da metáfora, discurso-primeiro e discurso-segundo são aproximados por intermédio de comparação — que aproxima pela semelhança ao mesmo tempo em que marca a diferença. É possível ver na “metáfora do computador” o momento em que o duplo simulacro promovido pela DC se encontra mais evidente, pois simula-se a possibilidade de identificação entre as categorias dos discursos em jogo. Em outros termos, simulam a realização de escolhas equivalentes nos eixos verticais relativos aos dois pré-construídos que se encontram em jogo, como se dois eixos verticais se projetassem simultaneamente, quando em situação de equivalência, sobre apenas um eixo sintagmático. Essa situação, no entanto, é ilusória, pois o eixo vertical é já o eixo das escolhas da DC, considerada um discurso específico — as escolhas no pré-construído são realizadas em função do recorte que este discurso opera sobre o que seja o seu pré-construído.

b) Superposição metalingüística: as palavras do outro.

A dupla alteridade que caracterizaria a divulgação científica seria representada por um reenvio distanciado de um discurso a outro, mostrado cada um como estranho ao outro através de marcas metalingüísticas como o uso de aspas ou de itálico. Não há hierarquização: ora o termo científico é assinalado, mostrado como estranho ao discurso não científico, ora a palavra da linguagem cotidiana é assinalada em sua situação de estranhamento em relação ao discurso científico, o que indica a existência da interincompreensão e a produção de simulacros.

Apresento, além de ocorrências que se encontram nas passagens citadas no item anterior (“*geram* frases: “gerar” no sentido matemático” (p. 34); “uma *teoria da língua*.” (p. 37); “espécie de “*órgão mental*”, entre outros *órgão mentais* interagentes (Chomsky, 1981: 143), que constitui a “*faculdade lingüística*” (p. 54)”; ““*gramática universal*” inata” e “*regular*” (p. 58)), mais algumas ocorrências de superposição metalingüística em *Língua e liberdade*:

“(…) Novos fatos (de fala) lhe mostrarão se a hipótese levantada é correta ou incorreta: se correta, ela é aprovada, e a criança “sabe” e arquiva a regra; (…)” (p. 38)

“A chamada *regularização*, por exemplo, mostra a criança aplicando rigorosamente, também a formas sujeitas a casos especiais, as regras gerais que já internalizou.” (p. 38)

“Parece assombroso que qualquer criança, em condições físicas, mentais e sociais normais, seja capaz de elaborar assim e montar (estruturar) na cabeça a teoria ou

gramática de sua língua. “Assombroso” é pouco, se pensarmos que essa teoria supera em muito a dos cientistas da linguagem, nenhum dos quais foi até hoje capaz de reproduzir integralmente qualquer dessas teorias.” (p. 38)

O momento em que se revela mais claramente o jogo interdiscursivo, no entanto, é o seguinte:

“Essa teoria, naturalmente, não é “teoria” no sentido habitual do termo.” (p. 38)

Nessa passagem, o divulgador mostra a si mesmo em sua atividade (paradoxalmente frustrada) de aproximação, e o próprio destinatário em sua representação.

Os artigos de Ataliba T. de Castilho nos *Subsídios*.

Os *Subsídios* se apresentam como um “objeto para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública” (p. 5).

O destinatário, portanto, é o professor, ao qual se apresentam subsídios, isto é, conhecimentos elaborados no meio acadêmico, para que, assim, possa transformar sua prática de ensino.

a) A enunciação do discurso científico.

Os artigos de Castilho (1989) publicados nos *Subsídios* referem-se a temas anteriormente trabalhados pelo autor, porém destinados a intrapares²⁴. Além disso, ao tratar de Fonética e Fonologia em “Os sons”, revisa alguns conceitos em autores especializados. Esses fatos mostram que há uma aproximação maior entre cientista e divulgador nos textos de Castilho (1989) publicados nos *Subsídios*. Essa aproximação imprime características ao discurso de divulgação em relação à enunciação do discurso da ciência, uma vez que a voz do divulgador se encontra muito próxima do discurso científico. Porém, é possível perceber as características que aponta Authier (1982), para a DC, e referi-las como casos de interdiscursividade mostrada, nos artigos em questão, principalmente se considerarmos que

²⁴ Ao apresentar o conceito de norma, o autor faz referência direta ao tratamento do tema em outra ocasião: “Como já dissemos em outra oportunidade, há um conceito amplo e um conceito restrito de norma.” (p. 53). Essa outra oportunidade se refere ao texto “Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa”, apresentado no *Simpósio sobre Língua Portuguesa e Sociedade Brasileira*, promovido pela

as informações veiculadas nesses textos têm como objetivo desfazer a crença no “ideal de perfeição lingüística” (Castilho, 1989: 54) e a autoridade que possui historicamente a Gramática Normativa no país:

“Os preconceitos anteriormente referidos devem-se em grande parte ao fato de que a Gramática Normativa é uma disciplina que antecedeu largamente a Lingüística. Ela se fundamentava em critérios inconsistentes, pois misturava argumentos propriamente lingüísticos a argumentos de natureza estética, política e historicista. É singular a resistência dessas idéias tradicionalistas, as quais atravessam as idades como verdades sólidas, evidentes por si sós.” (idem, p. 55)

Alguns exemplos da enunciação da ciência nos artigos em análise são:

“Um sugestivo ensaio de William Labov (1972) mostra como é possível obter do mesmo falante uma diversidade de estilos, do mais informal para o mais formal, desde que consigamos alterar a situação da entrevista.” (p. 45)

“Sensibilizado o aluno para a diversidade lingüística, deve-se passar ao ensino da variedade de maior prestígio social, de cujo domínio dependerá sua própria ascensão, pois afinal “a escola supõe a censura (isto é, o ensino da norma), evidência que escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má-fé” (E. Genouvrier, 1972, pág. 47).” (p. 47)

“(…) É em nome do caráter unificador da norma prescritiva que se pode aceitar sua feição impositiva. Toda sua autoridade “decorre das próprias regras sociais”, como acentua Alain Rey (1972, pág. 12).” (p. 47)

“A resposta a essa questão é dada pela Fonologia, disciplina criada nos anos trinta, cujas principais descobertas poderiam ser veiculadas entre os alunos já familiarizados com o problema da variação fônica.” (p. 48)

“(…) Cada norma será válida para a região a que corresponde — se bem que essa variedade se circunscreva à língua falada, como insiste com razão A. Rosenblatt, 1967, pág. 24, afetando mais claramente a fonética e o léxico.” (p. 54)

A referência a nomes de cientistas, portanto, é uma forma de apresentar aliados no combate ao preconceito fundamentado nos conhecimentos tradicionais, conhecimentos que, se possuem ampla difusão social, são aqueles que, provavelmente, possui o leitor a quem os artigos em questão se dirigem. Essa imagem do leitor pode ser observada no parágrafo final do artigo em análise:

“Possam essas interrogações libertar finalmente o professor de português da mentalidade tradicional e vivificar o ensino de língua materna em nossas escolas.”
(p. 58)

Assiste-se ao confronto entre os representantes da ciência e a mentalidade tradicional, confronto cujo objetivo é libertar o destinatário que se apresenta prisioneiro desta última. O enunciador, muito próximo do especialista, busca o apoio de outros especialistas, colocados no lugar da divulgação. Nessa encenação, o destinatário assiste a si mesmo, como aquele que será libertado.

b) A enunciação do vulgarizador em vias de se produzir, a ancoragem temporal e a associação entre vulgarizador e leitor num mesmo ato de comunicação.

A distância acima referida entre cientista e leitor, em função de este último estar familiarizado com a gramática normativa, mas não com os conhecimentos científicos, imprimem características próprias à ancoragem temporal e à associação entre divulgador e leitor. Alguns exemplos:

“ O levantamento das variantes fônicas da língua e sua correlação com fatores geográficos, sociais e estilísticos constitui um excelente treinamento fonético do aluno, abrindo caminho para o entendimento do papel da pronúncia na categorização social do indivíduo, como atrás ficou dito. Não revela, entretanto, o mecanismo da linguagem, quando focalizada como um código semiológico. Com efeito, como entender que a Humanidade, utilizando substâncias fônicas que somam quinze no mínimo e cinquenta no máximo, tenha conseguido criar cerca de 5.000 línguas diferentes?” (p. 48)

Há, no fragmento acima, a aproximação entre divulgador e leitor, que pode ser observada na ocorrência de “com efeito”, que simula responder não uma questão levantada pelo próprio locutor, mas pelo destinatário, que pode ser visto na polifonia estabelecida pelo uso de “entretanto” após as afirmações realizadas pelo próprio locutor (“... como ficou dito mais atrás”). Trata-se, pois, de recurso argumentativo, da aproximação do locutor em relação ao destinatário.

O mesmo recurso de aproximação pode ser visto no fragmento seguinte, porém utilizando-se de outra estratégia:

“A braços com essa diversidade toda, ficamos sem saber como os falantes de português se entendem. Já, por outro lado, capacitando-nos de que o som é uma unidade de contraste, aproximamo-nos do mecanismo que preside a organização das línguas e descobrimos que nos diferentes grupos sociais, diferentes propriedades articulatórias foram selecionadas, para, com base nelas, se criarem diferentes signos lingüísticos.” (p. 49)

O uso do presente do indicativo na primeira pessoa do plural une locutor e destinatário numa mesma condição de “não-saber” (“ficamos sem saber como os falantes de português se entendem”). A ocorrência de “por outro lado” marca a distância entre locutor e destinatário ao reverter a direção argumentativa, revelando o gerúndio (“capacitando-nos”) como um misto de condicional e temporal (“se nos capacitamos”; “quando nos capacitamos”). Mostra-se, assim, um divulgador como produto do trabalho do enunciador, aquele que ocupa a posição do especialista, aquele que já é capacitado, e que

espera levar o destinatário à capacitação. Mostra-se, também, o destinatário, aquele que precisa ser convencido da necessidade de capacitação.

A reformulação discursiva em vias de se fazer.

a) Ocorrências de justaposição nos artigos de Castilho (1988).

“Convém, inicialmente, especificar o que entendemos por diglossia; trata-se de duas variedades da mesma língua que escolhemos alternativamente, tendo em vista a situação em que nos encontramos. Difere portanto do bilingüismo, hipótese em que duas línguas são disponíveis e a escolha de cada qual depende da que é falada pelo interlocutor. Se o professor, que por sua formação domina a língua culta, vai ter por alunos falantes de uma modalidade desprestigiada, entre ele e sua classe vai instalar-se uma situação de diglossia.” (p. 57-8)

Cientista e divulgador se encontram na própria apresentação do conceito de *diglossia* (“convém, inicialmente, especificar o que entendemos...”).

Escolhemos e encontramos (“trata-se de duas variedades da mesma língua que escolhemos alternativamente, tendo em vista a situação em que nos encontramos”), nessa organização discursiva, acolhem em seu “nós” tanto o cientista-divulgador quanto o professor-destinatário, o que caracteriza a DC segundo Authier (1982), possibilitando considerar a conceituação de *diglossia* como um caso de justaposição característica da DC.

A justaposição somente é possível, entretanto, em função da representação dos envolvidos na cena apresentada, o que pode ser visto, novamente, no uso do presente do indicativo e da primeira pessoa do plural (“especificar o que entendemos”), e na presença do destinatário no interior do próprio texto (“se o professor...”).

b) Superposição metalingüística: as palavras do outro.

“(...) O fonema, com efeito, não é um som articulado, visto tratar-se de uma unidade da língua, constituindo-se num verdadeiro “equivalente psíquico do som”, ou, como preferem outros, num “feixe de fones”, pois associa idealmente diversas execuções fonéticas numa só entidade.” (p. 49)

A voz do destinatário, do professor, aparece no texto através da apresentação de uma pesquisa realizada pelo autor com professores. Em suas respostas, esse profissional mostra seu conhecimento a respeito do que seja a norma prescritiva, o que, segundo o divulgador, leva-o ao preconceito:

“A norma constitui o português correto; tudo o que foge à norma representa um erro.” (p. 54)

A esse enunciado (e a outros) dos professores, a ciência oferece sua resposta:

“Na verdade, não há português certo ou português errado e sim modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas, cada qual correspondendo ao meio em que

se acha o falante. De forma que, assim como gostaríamos que nossos alunos oriundos de classes desprestigiadas praticassem o português culto quando fora de seu ambiente familiar, para sua própria promoção social, analogamente seria desejável que eles não abandonassem sua modalidade própria, quando inseridos nesse ambiente. O apagamento de uma modalidade própria em favor de outra é despersonalizador (pois leva o aluno a entrar em choque com seu meio) e trai o preconceito de que estamos tratando, segundo o qual só há um português “correto”, que é o da escola.” (p. 54)

A voz do destinatário aparece no texto para dialogar com a voz da ciência; trata-se de diálogo assimétrico, porém, pois sobredeterminado pela autoridade da ciência.

O professor, destinatário do texto, assiste a sua própria representação, envolvida num diálogo com a ciência. A DC promove, assim, o encontro entre dois pré-construídos, o discurso tradicional e o discurso especializado, e o faz segundo recorte próprio. É um exemplo, portanto, de como a DC promove a aproximação de dois discursos de modo a colocá-los em situação de delimitação recíproca, ainda que afirme fazê-lo com o objetivo de desfazer a polêmica instaurada (que, na verdade, se instaura na própria atuação da DC).

Linguagem e escola, de Magda Soares.

Uma vez que em *Linguagem e escola* a autora se propõe apresentar as principais teorias a respeito do ensino para, a seguir, propor uma alternativa teórica para fundamentar as mudanças no ensino de língua, a divulgação dessas teorias se faz acompanhada de comentários que não se restringem a apenas mostrar a influência que obtiveram quando produzidas, ou a apenas localizá-las historicamente. A valorização da ciência e a ancoragem temporal, características do discurso de divulgação científica, aparecem nessa obra relacionadas às teorias mais recentes, apresentando, assim, os progressos obtidos e as falhas que as teorias anteriores apresentavam.

Esse tipo de apresentação é comum ao discurso de divulgação científica de um modo geral, e não apenas à DC tal como se elabora no discurso da mudança. Encontram-se, no discurso da DC, enunciados como “esqueça tudo que você ouviu a respeito de”; ou “novas pesquisas vêm mostrar que”; “muito pouco se conhecia então a respeito de”; “atualmente, novas técnicas possibilitam reavaliar”; etc.

A diferença que se pode observar entre *Linguagem e escola* e outros textos de divulgação científica se faz em função do suporte e da organização que este imprime ao texto: o livro se divide em capítulos, cada um dos quais relacionados especificamente a uma teoria a respeito do ensino; porém, diferentemente de artigos publicados em periódicos, os capítulos se integram dialeticamente no conjunto da obra, com os capítulos posteriores recuperando o já-dito nos capítulos anteriores.

A enunciação

a) A enunciação do discurso científico.

Todo o texto de *Linguagem e escola* é construído sobre a forma “Fulano diz que...”, característica apontada por Authier (1982) para os textos de DC. Em vista do grande número de ocorrências do discurso indireto ao longo do texto, reproduzem-se abaixo apenas algumas passagens em que se encontra associada, à forma em questão, a atribuição de autoridade aos cientistas (ou à ciência) e sua localização histórica.

“Basil Bernstein, sociólogo inglês, tem sido considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência lingüística. Na verdade, os trabalhos que publicou durante a década de sessenta (mais precisamente de 1958 a 1973) serviam de fundamento aos partidários da hipótese do “déficit lingüístico” e de suporte ao planejamento de programas educacionais destinados a “compensar” a suposta “provação lingüística” das crianças das camadas populares.”

“A Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não há culturas “simples” ou “complexas”, “pré-lógicas” ou “lógicas”. (p. 38-9)

“Pesquisas sociolingüísticas a respeito do dialeto popular em várias regiões do Brasil mostram que a ausência de flexão de número e pessoas não é um “erro” cometido “por ignorância”, mas, ao contrário, evidencia a existência de uma *regra*

aplicada de maneira sistemática e não-aleatória; uma regra da *gramática do dialeto popular*.” (p. 42)

“É ao sociolinguísta norte-americano William Labov que se deve a mais poderosa e fundamentada constatação da teoria da deficiência lingüística e a mais decisiva comprovação de que *diferença não é deficiência*.” (p. 43)

“Segundo Bourdieu e Passeron — que são, talvez, os mais conhecidos e importantes sociólogos entre os que fazem a crítica das relações sociedade-escola — a função da escola tem sido exatamente esta: manter e perpetuar a estrutura social (...).” (p. 54)

“Pierre Bordieu, sociólogo francês, é, entre os estudiosos voltados para a análise do papel da linguagem na estrutura social, aquele que mais profunda e sistematicamente tem apontado as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal.” (p. 55)

Em *Linguagem e escola*, todo o texto parece seguir a estrutura ternária que aponta Authier (1982) como característica da enunciação da DC (estrutura cuja forma é: *Eu digo a vocês que eles dizem que P* — em que o *eu* é o divulgador que faz a mediação entre ciência (*eles*) e o grande público (*vocês*)).

b) A enunciação do vulgarizador em vias de se produzir, a ancoragem temporal e a associação entre vulgarizador e leitor num mesmo ato de comunicação.

Em todo o texto se apresentam as teorias que procuraram observar as relações entre linguagem, escola e sociedade em diversos momentos históricos. É possível observar, então, ocorrências em que a ancoragem temporal é realizada não apenas no momento presente, mas também em momentos passados.

Um exemplo dessa ancoragem pode ser vista na datação dos trabalhos de Bernstein, em que é chamada a atenção do leitor para que leitura este deve realizar do autor apresentado:

“Será, pois, injusto afirmar que ele é um partidário da hipótese do “déficit lingüístico”, a não ser que essa afirmação seja “datada”: o Bernstein dos anos sessenta.” (p. 22)

Além disso, quando há a apresentação da recepção que se realizou das teorias no Brasil, o divulgador se apresenta como cientista, aquele que pensou sobre a questão do ensino segundo as teorias que chegavam do exterior, e também, em consequência, como destinatário dessas teorias. Constitui, desse modo, um “nós” que engloba divulgador, cientista, leitor e demais envolvidos no processo:

“A verdade é que reproduzimos, no Brasil, com atraso de quase vinte anos, modelos de educação compensatória — particularmente a pré-escola compensatória — cujo fracasso já fora, há quase uma década, reconhecido nos Estados Unidos, país de onde foram importados.” (p. 33)

Foram encontradas as seguintes ocorrências em que a enunciação do divulgador em vias de se produzir se aproxima mais da estrutura apresentada por Authier (1982):

Surgiu, assim, uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” e uma “psicologia da pobreza”, que “patologizaram” a pobreza, isto é, responsabilizaram-na por gerar “doenças”, “defeitos”, “deficiências”. Obviamente, essa “teoria da deficiência cultural”, ao assim explicar, “cientificamente”, a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola — culpando disso a própria criança e seu contexto cultural —, confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade.” (p. 19)

“Graças, pois, à evidência antropológica e sociolinguística, é hoje aceita facilmente por todos a afirmação dos especialistas de que as línguas são apenas *diferentes* umas das outras, e que a avaliação de “superioridade” ou “inferioridade” de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável.” (p. 40)

“No Brasil, é uma proposta que mal começa a despontar, e ainda de difícil concretização, uma vez que depende de estudos e pesquisas sobre os dialetos populares, e mesmo sobre o dialeto-padrão, de que ainda não dispomos. Há já pesquisas sociolinguísticas sobre aspectos dos dialetos populares, mas muitas outras são necessárias, para que se possa chegar a uma descrição suficientemente ampla desses dialetos, sem a qual a construção de uma metodologia de ensino para um bidialetalismo funcional se torna difícil.” (p. 70)

Porém, considerando-se que um dos destinatários do texto (talvez o principal) é o professor, e que o objetivo da obra é alterar as práticas de ensino de língua materna ao fazer conhecer teorias sobre as relações entre linguagem, escola e sociedade, parece ser possível observar a associação de divulgador e leitor quando o texto apresenta a necessidade das alterações propostas (necessidades que a ciência demonstra, o divulgador apresenta e o professor reconhece). Divulgador e leitor, ao compartilharem os conhecimentos científicos, estariam unidos por uma mesma causa:

“(...) para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto não-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos.” (p. 50)

A referência ao próprio texto, os momentos de dêixis textual, mostram também a aproximação de divulgador e leitor, pois são passagens em se utiliza o já conhecido para fundamentar e legitimar o novo que se apresenta e sua importância para refletir sobre o papel social do ensino de língua materna da escola:

“Essa economia das trocas lingüísticas é particularmente rica para a compreensão dos problemas de linguagem que, como se viu nos capítulos anteriores, ocorrem no contexto escolar em sociedades nas quais o acesso das classes populares à educação formal, em decorrência da democratização do ensino, choca-se com uma estrutura social de divisão de classes (...).” (p. 60)

A associação entre divulgador e leitor, na passagem acima, pode ser vista no distanciamento que o divulgador imprime em relação à teoria ao referi-la por meio do pronome demonstrativo (“*Essa* economia...”). Coloca-se, desse modo, numa situação de distanciamento que é a situação em que se encontra o leitor previsto pelo texto.

Além disso, a referência aos capítulos anteriores também promove a aproximação entre divulgador e leitor ao atualizar o conhecimento já compartilhado (que equivaleria a um enunciado do tipo: “já não é novidade que...”).

A reformulação discursiva em vias de se fazer.

A apresentação de teorias interrelacionadas dialeticamente imprime características próprias ao fio do discurso em *Linguagem e escola*, uma vez que são colocados em contato os discursos científico e não-científico, mas esta heterogeneidade é perpassada por outra, referente ao contato que se estabelece entre teorias diversas e a fundamentação que oferecem para atuações pedagógicas e práticas sócio-políticas diversas.

Desse modo, os termos de uma teoria são “traduzidos” não apenas em palavras cotidianas, mas também para os termos de outra teoria que vem criticar a anterior.

a) Ocorrências de justaposição em *Linguagem e escola*.

Alguns exemplos:

“Assim, certas formas de socialização orientam a criança para um código em que os significados são lingüisticamente explicitados e independentes do contexto, e, por isso, acessíveis a qualquer pessoa; são, na terminologia de Bernstein, significados *universalistas*, que determinam as opções gramaticais e léxicas, resultando em um “código elaborado”²⁵. (p. 26)

“Apenas o *etnocentrismo* — tendência a considerar a própria cultura como preferível, e superior, a todas as outras — pode explicar a avaliação de culturas como “inferiores” em complexidade ou logicidade.” (p. 39)

Há também passagens em que os termos de uma teoria são “traduzidos” nos termos de outra teoria anteriormente apresentada pelo texto; o objetivo é não apenas mostrar a proximidade das abordagens em relação ao tema discutido, mas também, uma vez que a equivalência se apóia sobre o já conhecido, de facilitar o acesso às teorias apresentadas:

“(...) os termos *linguagem legítima, capital lingüístico, mercado cultural, mercado lingüístico*, próprios da teoria do capital lingüístico escolarmente rentável, correspondem aos termos *linguagem-padrão, ou norma padrão, competência cultural, contexto lingüístico*, próprios da teoria das diferenças lingüísticas.” (p. 67)

Não há, ao longo do texto, muitas passagens em que se encontram discursos em posição de equivalência, o que parece se explicar pelo fato de, no texto em análise, as teorias serem apresentadas em relação dialética, e, nessa relação, uma teoria conhecida

²⁵ Estrutura semelhante é realizada no parágrafo seguinte para apresentar os significados *particularistas*.

fundamentar a apresentação de outra. Apontam-se, pois, não equivalências, mas diferenças. Porém, é possível observar o *vocabulário crítico*, ao final da obra, como um recurso para apresentação de termos citados ao longo do texto. Nesse caso, a organização textual em função do suporte possibilita outros recursos para a apresentação de termos provenientes de outros discursos.

b) Superposição metalingüística: as palavras do outro.

Se os momentos de justaposição de dois discursos são raros em *Linguagem e escola*, a ocorrência de superposição metalingüística se faz ao longo de todo o texto, de modo abundante. Essa abundância se explica pois não apenas são colocados em contato o discurso científico e o discurso “cotidiano”, mas também teorias são postas em contato em situação de contraposição, e essa situação é apresentada ao leitor no processo de divulgação. Os aspeamentos e itálicos marcam a distância de palavras e expressões não apenas em relação ao discurso “cotidiano”, mas também entre as próprias teorias apresentadas.

Alguns exemplos:

“(...) Surgiu, assim, uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” e uma “psicologia da pobreza”, que “patologizaram” a pobreza, isto é, responsabilizaram-na por gerar “doenças”, “defeitos”, “deficiências”. Obviamente, essa “teoria da deficiência cultural”, ao assim explicar, “cientificamente”, a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola — culpando disso a própria criança e

seu contexto cultural —, confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade.” (p. 19)

“Não se poderia, porém, deixar de preservar o princípio democrático-liberal da “igualdade de oportunidades”, e a solução encontrada obedeceu à lógica da ideologia da deficiência cultural: oferecer às crianças das camadas populares uma “educação compensatória”, isto é, programas especiais que *compensassem* suas deficiências, geradas pela “privação cultural” de seu meio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as crianças já trazem, naturalmente, para a escola, como resultado de suas condições materiais e culturais de vida.” (p. 31)

A divulgação, em *Linguagem e escola*, possibilita ao enunciador promover discussões em relação às teorias apresentadas. Desse modo, a figura do divulgador é o instrumento utilizado para promover essas discussões, que envolvem também a produção da figura de um destinatário. Divulgador e destinatário configuram a encenação dialógica necessária para que diferentes teorias sejam colocadas em contraponto. A aproximação entre discurso da ciência e discurso não-especializado, em situação de delimitação recíproca, possibilita a própria polêmica que sustenta a organização dialética em *Linguagem e escola*.

Análise do *corpus* considerada a DC um gênero discursivo específico.

A seguir, observo os textos que compõem o *corpus* segundo a concepção de divulgação científica tal como proposta por Zamboni (2001), mas em função de se considerar o discurso de divulgação científica como um evento de interdiscursividade mostrada.

A autora apresenta a divulgação científica como um gênero próprio, e se distancia de Authier (1982) ao considerar a DC não um trabalho de reformulação discursiva, o que a colocaria no campo do discurso científico, mas como formulação de um novo discurso, segundo um *modus faciendi* próprio, em função das condições de produção em que se realiza.

Para propor essa alteração no modo como concebida a DC por Authier (1982), a autora se fundamenta na noção de *subjetividade mostrada*, tal como elaborada por Possenti (1995), que considera existir não apenas a atuação do Outro na produção discursiva, mas também o trabalho do sujeito.

Zamboni (2001) considera também, com base em Bakhtin (1992), que há alterações discursivas (“genéricas”), em função dos envolvidos no processo da produção discursiva: ao se dirigir a destinatários diferentes, há alterações no tratamento do tema, no estilo e na composição, o que constituiria um gênero discursivo específico.

Com base na proposta que elabora para considerar a DC, a autora observa, em seu *corpus*, como as referidas condições de produção agem para produzir diferentes estruturações textuais nos artigos de divulgação científica que analisa. Mostra como perfaz-se um *continuum*:

“A caracterização que se busca levantar define os contornos de um discurso multifacetado, no qual não é descabido se depreender um *continuum*, que dispõe o discurso-segundo como mais próximo ou mais distante do discurso-primeiro, por força das representações com que joga a constituição do sujeito enunciador, a constituição do co-enunciador (destinatário) e a auto-imagem do veículo de divulgação, em função das restrições impostas por seu funcionamento no universo discursivo da divulgação científica.” (Zamboni, 2001: 95)

A estruturação textual se faz de modo diferente em função de o autor do artigo, num dos extremos do *continuum*, ser um cientista e escrever para leitores familiarizados com o assunto, porém não especialistas; no outro extremo, há um distanciamento maior entre o divulgador (que é geralmente, nesse caso, um jornalista) e o discurso científico, além de o leitor não ser considerado alguém familiarizado com o assunto que se apresenta no artigo.

Entre esses dois extremos, há um conjunto de fatores, “em que se manifestam restrições oriundas da autoria, da co-enunciação e do suporte da divulgação”²⁶, que se relacionam de diversas formas e conferem aos textos lugares distintos no *continuum* que se estabelece em relação às mudanças nas condições de produção.

Direcionado a um leitor não especializado em relação a determinado tema, o discurso da DC apresentaria, em situação de superposição, e em diferentes graus, traços de cientificidade, laicidade e didaticidade.

Procuro mostrar que, produto do trabalho do sujeito, a interdiscursividade se mostra também de formas diversas ao longo desse *continuum*.

O discurso da mudança.

Em relação ao *corpus* do presente trabalho, também pode ser estabelecido um *continuum* em relação às características que os textos assumem em função das condições de produção.

Os artigos de Castilho (1989) estão mais próximos do campo da ciência, promovendo, como será visto a seguir, alterações menores, no discurso dirigido a especialistas, em função de um novo destinatário, não especialista — no caso, o professor de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Reelaboração de artigos dirigidos a intrapares, o destinatário representado nos artigos é alguém que não apresenta resistências à leitura que lhe será oferecida.

No outro extremo, encontra-se *Língua e liberdade*, que apresenta maior distanciamento em relação ao campo da ciência (ainda que o divulgador seja um lingüista). Nesse texto, publicado previamente em artigos de jornal, o divulgador se afasta bastante do discurso da ciência e constrói do leitor uma imagem de alguém que não possui contato com esse discurso, pois afeito às práticas tradicionais de ensino de língua materna, podendo apresentar, devido ao apego a essas práticas, resistência às novidades da ciência e às mudanças que essas novidades sugerem que sejam realizadas.

No intermédio se encontra *Linguagem e escola*, que, ao mesmo tempo em que apresenta teorias recentemente chegadas ao Brasil, as quais podem auxiliar nas mudanças no ensino, o faz utilizando-se das próprias teorias para propor uma nova aplicação delas.

²⁶ Idem.

Desse modo, é um texto em que se apresentam teorias para um leitor que não as conhece, por um divulgador que se preocupa em discutir a apropriação e aplicação dessas teorias, ao ensino, em outros países; ou seja, é uma divulgação em que há preocupação com o próprio trabalho do divulgador. Divulgador e leitor são reunidos na procura por uma concepção de ensino de língua que seja socialmente transformador. Essa reunião se estabelece quando da própria tentativa de transformação das teorias existentes, feita através de um trabalho dialético que exige que divulgador e leitor compartilhem de um dado conjunto de conhecimentos. Apresenta-se ao leitor uma teoria, que, uma vez conhecida, será contraposta a uma nova. Nesta obra, divulgador, leitor e teoria se encontram envolvidos no processo dialético que promove a própria estruturação e progressão textuais.

Os artigos de Ataliba T. de Castilho nos *Subsídios*.

No *continuum* que se estabelece em relação à maior ou menor proximidade entre discurso-primeiro e discurso-segundo, em função das restrições colocadas pelas condições de produção, os artigos de Castilho (1989) se encontram numa posição em que a proximidade em relação ao discurso dos especialistas é maior.

A (auto)representação do enunciador.

A apresentação dos conceitos da Fonética e Fonologia, de acordo com a Lingüística Moderna, bem como da descrição das vogais e consoantes do português, segundo seus critérios, se faz após, numa introdução, serem mostrados ao leitor os problemas encontrados nas disciplinas que lhe são levadas ao conhecimento, os problemas que se encontram na descrição da NGB, e, ainda, a utilidade dos conhecimentos apresentados para promover alterações no ensino de língua na escola.

A discussão a respeito dos critérios adotados para a classificação fonética mostra a proximidade do enunciador em relação à ciência.

Em “Os sons”, o autor apresenta a diferença quanto ao critério de articulação dos sons da língua: a articulatória e a acústica. Ressalta o fato de que a primeira é a mais indicada para o trabalho em sala de aula, uma vez que não requer o uso de aparelhos; chama a atenção, também, para os riscos de se combinar descuidadamente os dois critérios de classificação, o que poderia levar a perplexidades.

O texto apresenta essas disciplinas, tal como desenvolvidos no interior da Lingüística, relacionando-as à questão do ensino de língua na escola. Para essa apresentação, discute os problemas de descrição encontrados na NGB, resultantes de flutuação de critérios, os quais levariam a dificuldades de aprendizado. O autor assinala, ainda, a rejeição de que padece o estudo do som na escola, o que leva, segundo ele, a perderem-se oportunidades de conduzir o aluno a se interessar pelo fenômeno da variação lingüística.

É visível tratar-se de texto dirigido a um não especialista, o que, segundo Zamboni (2001), caracterizaria o discurso de divulgação científica: o destinatário previsto pelo enunciador é o professor, a quem é necessário introduzir, em seus princípios, as teorias desenvolvidas no interior da Lingüística.

A representação do destinatário.

Não é possível estabelecer definitivamente se o leitor a quem o texto se dirige é alguém que não possui nenhum conhecimento de Fonética e Fonologia. O texto representa seu leitor como alguém que já possui um determinado conjunto de conhecimentos, principalmente os desenvolvidos pelos estudos tradicionais, o que pode ser visto, por exemplo, na utilização da sigla (“NGB”), sem especificar seu significado; na comparação entre os critérios da NGB e da Lingüística, para a descrição fonética, sem apresentação, em separado, dos critérios utilizados pela última; a consideração de que o leitor já conhece o significado, no interior da disciplina em questão, de termos como “laterais”, “vibrantes”, ou mesmo “fricativas” e “constritivas”, cujas diferenças são apresentadas com base nas observações de J. Mattoso Câmara Jr. (Câmara Jr., 1970: 26).

Porém, há passagens em que o divulgador apresenta explicações, em relação a conceitos que julga necessários serem compartilhados com seu leitor, a fim de dar continuidade a sua exposição, como será mostrado adiante.

As relações entre enunciador e destinatário.

A crítica que realiza à descrição encontrada na NGB pode ser vista como uma tentativa de aproximação em relação ao destinatário. Essa aproximação se realiza com base na crítica ao que há de equivocado na descrição tradicional, o que também possibilita apresentar uma das vantagens oferecidas pela Lingüística sobre aquela: a não flutuação de critérios.

A posição do destinatário, no caso o professor de língua portuguesa, encontra-se representada no texto como a daquele que precisa possuir um determinado conhecimento para promover melhorias em sua prática de ensino. Essa posição em que o professor é colocado constitui outra das possibilidades encontradas pelo enunciador para aproximar-se, como especialista, de seu destinatário. A passagem abaixo mostra claramente essa relação que se estabelece entre enunciador e co-enunciador no texto em questão:

“Provavelmente, enquanto se repertoriam as variantes de motivação geográfica, podem ocorrer as variantes posicionais, determinadas pelo ambiente em que ocorre o som. O professor saberá diferenciar uma coisa de outra, mostrando que as variantes posicionais independem da origem geográfica do falante, por pertencerem ao sistema da língua. É o caso de (1) palatização das oclusivas quando seguidas de *i*; (2) articulação das dentais como oclusivas-constritivas nesse mesmo contexto, o que

representa um grau mais agudo de palatização: cf. **dia** [dzia], **tia** [tsia]; (3) sonorização de s em contexto de sonoras: cf. “casas feias – casas de pedra” etc.” (p. 45)

Na passagem acima, no modo como apresentadas as variantes, não se diferencia o que é apenas conhecimento do enunciador e o que é também conhecimento do destinatário. Não é possível definir o valor de *saberá*: se futuro do presente, relativo à capacidade adquirida pelo professor de diferenciar variantes a partir do conhecimento já adquirido da classificação fonética — e, então, enunciador e destinatário são colocados em situação de equivalência quanto a compartilharem do conhecimento em questão; ou se com valor de imperativo, relativo ao dever do professor, em sua função, de reconhecer as diferenças a partir de sua formação, para a qual o texto em questão contribui — o que coloca o professor em situação de falta, de quem precisa se apropriar do conhecimento oferecido pelo enunciador.

Esse último valor se reforça ao não se encontrar no texto mais detalhes quanto à diferença (entre alofonia livre e posicional) que apresenta. Essa diferença, ao ser apresentada como conhecimento compartilhado, exige que o destinatário procure por mais informações caso perceba não corresponder à imagem que dele constrói e anuncia o enunciador. É uma estratégia que se faz possível dada a grande proximidade entre cientista e divulgador.

Constrói-se, assim, uma relação assimétrica entre divulgador e leitor; porém, esta assimetria não se apresenta como impossibilidade de comunicação entre os envolvidos no processo. Antes, coloca-se como fator necessário para a construção da interlocução, em que o enunciador se coloca na condição de quem deve oferecer ao destinatário um conjunto de

conhecimentos que devem ser compartilhados; ou seja, ainda que o divulgador ocupe uma posição de grande proximidade em relação ao discurso especializado e pareça presumir a facilidade de acesso de seu leitor em relação aos conhecimentos apresentados, predomina um caráter didático:

“Primeiramente, entendamo-nos a respeito do que seja norma lingüística.” (p. 47)

“No texto anterior, “Os sons”, estudamos as repercussões da variação geográfica e estilística no foneticismo da língua e tecemos algumas considerações em torno da norma lingüística. Gostaríamos de retomar a ampliar aqui esse assunto (...)” (p. 53)

“Convém, inicialmente, especificar o que entendemos por diglossia (...)” (p. 57)

Em relação ao *continuum* observado por Zamboni (2001), estabelecido segundo as distâncias entre discurso-primeiro e discurso-segundo, os artigos de Castilho (1989) encontram-se numa de suas extremidades, onde a proximidade entre os dois discursos em jogo é maior.

Apesar da proximidade, é possível observar o trabalho com a interdiscursividade realizada nos textos em questão. Ela se mostra na aproximação entre discurso da ciência e discurso tradicional, promovida pela atuação do divulgador (que se distancia do especialista justamente por trabalhar na interface entre esses dois discursos — e não apenas no discurso da ciência, como especialista). O divulgador defende o discurso da ciência, ao qual contrapõe o discurso tradicional. O destinatário, associado ao discurso que recebe as

críticas, assiste a sua representação — o professor tradicional — nos textos que lhe são dirigidos.

Na contraposição entre os dois discursos em jogo, constrói-se a argumentação quanto à necessidade de mudanças no ensino — que passam pelas mudanças no próprio destinatário.

Linguagem e escola, de Magda Soares.

As teorias em que *Linguagem e escola* se apóia para tecer suas considerações a respeito da necessidade de mudanças no ensino são as teorias da *deficiência lingüística*, da *diferença lingüística* e do *capital lingüístico escolarmente rentável*. Os autores que o texto apresenta em relação a cada uma das três teorias são Bernstein, Labov e Bourdieu, respectivamente. Cada uma das teorias funciona como base para a apresentação da teoria seguinte, que se contrapõe à anterior, num movimento dialético que leva à proposição de uma concepção própria de ensino, por parte da autora, ao final da obra.

A representação do destinatário.

Em *Linguagem e escola*, divulgador e leitor parecem ocupar a mesma posição em relação às teorias divulgadas. É apenas em aparência, entretanto, que essa situação se constrói, uma vez que a existência de uma introdução em que se resume todo o conteúdo a ser tratado no restante do texto mostra a situação de supervisão que o autor possui de sua obra.

A apresentação das teorias segundo sua ordem histórica, e a ênfase em suas relações dialéticas, produzem a imagem de um enunciador que compreende os fatos à medida em que os apresenta a seu destinatário. A aparência de uma construção em se fazer aproxima divulgador e leitor ao simular que este acompanha o primeiro em plena realização da tarefa a que se propõe.

O cuidado em guiar o destinatário pode ser visto também na retomada que se realiza, em cada nova parte do texto, do que foi apresentado anteriormente. Apenas após

resumir aquilo que foi tratado anteriormente é que se apresenta uma nova teoria a respeito da linguagem e do ensino.

Além disso, os capítulos, ou suas partes principais, apresentam títulos em forma de perguntas, que possuem o objetivo não apenas de apresentar a questão a ser tratada, mas também de apontar o direcionamento que assumirá seu tratamento: “Uma escola *para* o povo ou *contra* o povo?”; “Deficiência Lingüística?”; “A solução: um bidialetalismo funcional?”; “Deficiência, diferença ou opressão?”; “Que pode a escola fazer?”. Há, assim, uma dialogia orientada: nos termos da Bakhtin (1992), se todo enunciado espera uma resposta, e, de certa maneira, é também uma resposta a enunciados anteriores, a obra em questão oferece explicitamente os enunciados em relação aos quais se coloca como um respondente, para, em seguida, refutar respostas já dadas a eles e, então, propor as suas próprias.

Observador da encenação que se constrói, o destinatário é guiado pelas perguntas que o enunciador deseja que faça. O enunciador, entretanto, não espera que o leitor chegue a essas questões a partir do contato com as informações que o próprio texto lhe apresenta, mas guia sua leitura prevendo as questões que se colocam. Essa atuação pode ser efetivada em função da imagem construída pelo enunciador de alguém que compreende os fatos no momento mesmo em que os apresenta, o que produz a imagem de que trabalha em conjunto com seu leitor.

A (auto)representação do enunciador.

Linguagem e escola apresenta, associado ao componente de divulgação científica, um componente argumentativo. Visto de outro modo: no texto em questão, confere-se

ênfase à autoridade do discurso científico com o objetivo de produzir a argumentação quanto a necessidades de mudanças.

Além de o argumento de autoridade, que se fundamenta na autoridade da ciência, aparecer em função da necessidade de a Lingüística justificar-se perante o mundo letrado brasileiro, é também um componente cuja função é levar o destinatário a engajar-se ao enunciador quanto à necessidade de transformar o ensino de língua na escola.

Porém, a ciência não é apresentada como a Verdade, mas em relação a sua construção histórica e às mudanças por que passa ao longo de sua trajetória. Essa concepção da ciência como conhecimento em construção, e, principalmente, como construção de conhecimento determinada por condicionantes históricos, está representada na própria estruturação textual, que se realiza segundo uma perspectiva dialética.

Desse modo, o texto critica nas teorias que apresenta a fundamentação em pressupostos que constituem questões não resolvidas pela ciência — como a relação entre linguagem e pensamento (p. 20). A imagem da ciência como conhecimento em construção pode ser observado também nas críticas aos próprios fundamentos das teorias apresentadas:

“A falácia desse raciocínio está (...) em seu pressuposto, isto é, na causa a que atribui o fracasso escolar da criança das camadas populares; a falsidade do pressuposto invalida toda a lógica do raciocínio” (p.31).

Além disso, o texto atribui os problemas das teorias sobre ensino à ignorância de especialistas em relação ao conhecimento produzido em outras áreas:

“Do ponto de vista sociolinguístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa [a de que existem línguas melhores ou piores] é inaceitável, porque cientificamente falsa” (p. 38).

A autoridade da ciência se faz, então, não por representar a Verdade, mas por representar um caminho, o melhor deles, pelo qual se pode chegar à verdade, pois conduz à coerência. A essa imagem de ciência associa-se o componente de divulgação científica. Afirma-se, então, a necessidade de conhecimentos científicos fundamentarem de modo coerente as discussões sobre ensino de língua materna. Desse modo, a discussão das teorias em *Linguagem e escola* tem não apenas o objetivo de mostrar suas falhas, mas também de aproveitar o que oferecem de produtivo: afirma que as teorias discutidas não podem ser totalmente negadas uma vez que cada uma, à sua maneira, “vem produzindo conhecimentos sobre as relações entre linguagem e classe social que não podem deixar de informar o ensino de língua materna, na escola” (p.78).

O enunciador se coloca, desse modo, numa posição intermediária entre o especialista e o divulgador. A figura do divulgador é um instrumento com o qual apresentam-se teorias, consideradas dialeticamente, para se oferecer uma nova possibilidade para a atuação social da escola. O enunciador, ao promover a divulgação, produz conhecimento.

As relações entre enunciador e destinatário.

A posição intermediária assumida pelo enunciador se faz possível pois, enquanto divulgador, mantém distância em relação às teorias que apresenta, projetando o destinatário

como observador da encenação que produz; porém, enquanto especialista, mantém uma maior proximidade em relação às teorias que se propõe apresentar, e planeja a ordem de sua apresentação em função de seus objetivos, isto é, organiza o texto segundo suas estratégias argumentativas. Projeta o destinatário, desse modo, não mais como mero observador, mas como alguém que deve ser demovido de sua posição inicial para engajar-se ao novo discurso proposto.

Uma das estratégias utilizadas pelo enunciador se faz em relação aos tempos verbais. Pode-se notar presente em *Linguagem e escola* a divisão entre *mundo narrado* e *mundo comentado*. Segundo Koch (1987), que toma por base a obra de H. Weinrich, as situações comunicativas podem ser divididas em dois grupos, em cada um dos quais há o predomínio de determinados tempos verbais: o presente do indicativo e correlatos, no mundo comentado; e o pretérito do indicativo (perfeito e imperfeito) e correlatos, no mundo narrado. “Comentar é falar comprometidamente” (p. 38); desse modo, resumos apresentam os verbos no presente, pois servem de base para a crítica, “isto é, comentar a obra ou facilitar a outros essa tarefa”. O mundo narrado, por sua vez, ao tratar os eventos de modo relativamente distante, e ao colocar o interlocutor na situação de ouvinte, permite uma atitude mais “relaxada”.

As teorias de Bernstein, Labov e Bourdieu são resumidas em *Linguagem e escola*, e, portanto, apresentam a estrutura verbal do mundo comentado. Entretanto, as teorias de Bernstein e Labov, além de resumidas, trazem, no interior de seu resumo, tempos verbais próprios do mundo narrado, o que é feito para mostrar o posicionamento dos autores quanto aos fatos discutidos (por exemplo: “Bernstein protestou”; “Labov insistiu”); no caso de Bourdieu, o posicionamento do autor aparece apenas através do resumo de sua teoria, com tempos verbais próprios do mundo comentado.

Ao serem associadas divulgação e argumentação, a ocorrência de tempos verbais próprios ao mundo narrado mostram a tentativa de aproximar ou distanciar o leitor das teorias apresentadas. Uma vez que a autora critica a concepção de uma escola impotente, mas deseja que a escola seja um lugar de transformação, não é ocasional a ocorrência de tempos do mundo narrado na apresentação de teorias que oferecem subsídios para propor uma escola transformadora, o que não acontece na apresentação da teoria de Bourdieu: o objetivo é conseguir uma maior adesão às teorias interessantes à proposta através de uma relação mais “relaxada”, menos tensa, que se constrói entre leitor e texto através do mundo narrado.

Encontramos, assim, um enunciador que escolhe os momentos em que deseja apenas apresentar-se como divulgador e os momentos em que, além da divulgação, se tornam mais explícitas as estratégias para promover o engajamento do destinatário em relação à teoria (ou a parte dela) apresentada. O enunciador pode regular, desse modo, o grau de polêmica que pretende instaurar entre os discurso que coloca em situação de delimitação recíproca.

Língua e liberdade, de Celso Pedro Luft.

No *continuum* sugerido por Zamboni (2001) para a observação do discurso de divulgação científica, *continuum* baseado na maior ou menor proximidade entre discurso-primeiro e discurso-segundo, a obra de Luft (1985) ocuparia o extremo oposto ao que ocupam os textos de Castilho (1989). *Língua e liberdade* apresenta um maior distanciamento entre o discurso da ciência e o discurso não especializado (ou “discurso do “cotidiano””, nos termos de Zamboni (2001: 83)).

Conjunto de textos publicados previamente em jornal, a própria característica do suporte já imprime aos artigos que compõem *Língua e liberdade* características diversas aos textos de Castilho (1989) e de Soares (1980). Ainda que os artigos tratem de temas semelhantes, sua produção se realiza de forma independente, e essa independência se mantém quando reunidos os textos em livro:

“Composto de artigos de jornal escritos em diferentes épocas, este livro é antes um conjunto de breves ensaios martelando em teclas do mesmo tema. Um tema com variações. O leitor, tenho certeza, saberá relevar certo caráter repetitivo das partes. Valham as repetições como insistência em assunto preocupante, que me apaixona.”
 (“Advertência”, pág. 07)

O autor, na continuação da passagem acima citada, enfatiza a origem jornalística dos textos, o que explicaria, segundo ele, seu “caráter de vulgarização”.

Enquanto nos textos de Castilho (1989) e de Soares (1980) a intertextualidade se constrói segundo outros fatores (no primeiro, a partir da reelaboração de artigos

especializados e de sua contraposição ao discurso tradicional; no segundo, a partir da contraposição de teorias de diversos autores), em *Língua e liberdade*, a relação entre os textos que compõem a obra se realiza com base na temática e em função da autoria. Não há, entre os textos, preocupação de continuidade ou progressão temática; não há, assim, relação de interdependência fundamentada em planejamento prévio do conjunto.

É possível afirmar, desse modo, que o responsável pela unidade da obra de Luft (1985) é o suporte em que os textos são republicados. A independência dos textos que compõem a obra situam *Língua e liberdade* na posição do *continuum* em que a distância entre discurso-primeiro e discurso-segundo é maior, inclusive pelo fato de haver uma menor intervenção do enunciador no planejamento do conjunto, que é feito *a posteriori*.

A (auto)representação do enunciador.

Na obra de Luft (1985), o enunciador ocupa a posição de divulgador, distanciado de sua posição de especialista, e, enquanto tal, apresenta-se como intermediário entre o discurso da ciência e o destinatário não especialista.

O livro é apresentado como uma defesa da *verdadeira gramática*, que, desenvolvida a partir da *prática da língua*, seria uma alternativa à prática normativa, *opressora e repressiva, alienada e alienante* do ensino tradicional, cujo único objetivo é “ensinar a escrever “certo””. Partindo da discussão de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, *O gíngolô das palavras*, o autor afirma esperar com seu livro promover debates, estudos e pesquisas em busca de reformulações no ensino.

A obra em questão afirma se fundamentar numa concepção inatista de linguagem. Defende, então, que a mudança a ser realizada no ensino de português tem o objetivo de

mudar a visão que se tem tradicionalmente do aluno para a de alguém *que já sabe a sua língua*, cabendo ao ensino, desse modo, “apenas LIBERAR mais suas [do aluno] capacidades nesse campo”²⁷ (p. 12).

A língua é considerada instrumento de comunicação, e comunicação deve ser entendida, segundo o texto, como aplicação de todas as regras naturais da gramática natural, regras que, na sua maioria, não são conscientes. A escola tradicional, nesse sentido, não desenvolveria a linguagem dos alunos porque não se preocupa com a comunicação, mas tão somente com o purismo gramatical, com “regras inúteis, reacionárias, retrógradas” (p. 17).

Essa é a base sobre a qual o autor divulgará as idéias da Lingüística em sua vertente gerativo-transformacional.

A crítica ao ensino tradicional é uma das formas de o divulgador se aproximar de seu destinatário, mas não a única, pois poderia marcar uma distância muito grande entre um e outro, marcar mesmo uma situação de enfrentamento, o que não seria desejável para os objetivos da obra: promover mudanças no ensino com base na acessibilidade a um tipo de conhecimento que fundamentaria essa mudança.

Para assumir a posição de divulgador, mostrando sua proximidade em relação ao destinatário, mas também em relação aos especialistas, o enunciador marca sua posição de especialista, seu trabalho de professor e de autor de gramáticas — ou seja, constrói uma imagem sua próxima da imagem que projeta para seu destinatário —, e, ao mesmo tempo, prevê o simulacro que pode ser construído de seu discurso pelos que o recebam a partir dos pressupostos do “discurso tradicional”, que critica:

²⁷ Destaque no original.

“Muitos estranharão que um professor de Português, autor de gramáticas e manuais de ortografia, dicionarista e velho pesquisador apaixonado de problemas de Língua, escreva “contra” a Gramática em sala de aula.” (“Apresentação”, pág. 11)

No primeiro parágrafo da “Apresentação”, o enunciador, ao se mostrar como autor de gramáticas e dicionários, se coloca próximo daquele que critica: o ensino tradicional gramaticalista. Enunciar do lugar do professor-gramático-dicionarista autoriza a crítica a essa posição, pois trata-se de auto-crítica, de crítica que se realiza internamente, por alguém que se encontra autorizado.

Essa posição, ao mesmo tempo em que autoriza o enunciador a criticar e colocar-se como adversário da prática de ensino tradicional, também lhe aproxima do destinatário — considerando que o destinatário projetado pelo texto é também, se não principalmente, um adepto da prática criticada —, no sentido de que projeta a união de ambos na luta pela mudança: o enunciador mostra-se como alguém que se dispôs a mudar quando conheceu novas alternativas, apresentando-se ao destinatário, desse modo, como aquele que vivenciou a experiência que propõe ao outro. O texto ganha assim um caráter de testemunho e de proposta de comunhão.

A aproximação em relação ao destinatário se constrói também pelo não distanciamento do enunciador em relação ao professor-gramático-dicionarista, que não é destituído pelo “pesquisador apaixonado de problemas de Língua”. O enunciador não renega sua condição primeira em função da segunda. Ao contrário, professor-gramático-dicionarista e “velho pesquisador apaixonado de problemas de Língua” convivem lado a lado, e qualquer oposição que pudesse ser sugerida entre um e outro é desfeita inclusive pela aplicação dos adjetivos (“velho” e “apaixonado”), que se contrapõe à imagem do

pesquisador tal como construída pelo senso-comum: ao pesquisador, o enunciador atribui a paixão — imagem não muito afeita à frieza atribuída ao mundo científico pelo senso-comum.

O enunciador se apresenta para o destinatário como alguém que se encontra no meio do caminho entre a pesquisa e o ensino, distanciando de um e de outro. Não é possível associá-lo a um ou a outro campo, e este posicionamento lhe possibilita constituir-se em divulgador, enquanto mediador, e aparentar neutralidade frente àquilo que apresenta.

Mesmo quando sua posição pode transparecer, isto é, quando afirma ser adversário da gramática tradicional, o enunciador “antecipa” o simulacro que dele será produzido, atribuindo palavras a seu outro — o que pode ser visto na palavra *contra*, que, aparecendo entre aspas, ao mesmo tempo em que é mencionada, marcada como estranha, é integrada à seqüência do enunciado (um caso de *conotação autonímica*, nos termos de Authier-Revuz (1982)). Não há comprometimento do enunciador com a posição que assume, pois mesmo sua posição é apresentada segundo as categorias do outro, podendo ser negada ao estabelecer-se a polêmica — quem afirma ser ele *contra* a Gramática em sala de aula *é o outro*.

Com a apropriação do próprio simulacro que se produz na constituição do discurso a que se filia o enunciador, a enunciação aparenta neutralidade, apresenta-se como mediação, protege preventivamente o locutor-divulgador das respostas do destinatário.

A representação do destinatário.

O destinatário representado em *Língua e liberdade* é aquele que não possui intimidade com as teorias sobre linguagem desenvolvidas pela Lingüística, mas que possui

familiaridade com a gramática tradicional e o ensino nela fundamentado, ou, pelo menos, compartilha das noções que integram o senso comum sobre a linguagem, noções que se fundamentam nas idéias de correção, de homogeneidade, de purismo, também baseadas nos estudos tradicionais. Esse destinatário projetado pelo texto acredita que saber a língua consiste em saber sua escrita e sua gramática, como pode ser observado no fragmento abaixo:

“Mesmo a criança de cinco ou seis anos que já fala com desembaraço, e o mais humilde dos analfabetos, necessariamente dominam a gramática completa que preside seus atos de fala” (p. 36)

O uso de *mesmo* revela a questão que o enunciador espera do destinatário que tem para si representado. Fato semelhante pode ser observado no seguinte fragmento:

“A criança e o falante não escolarizado *sabem tudo aquilo que precisam para falar em seu nível de comunicação*. Apenas, não conhecem os termos técnicos, os nomes daquilo que sabem.” (p. 38)

O destaque conferido pelo enunciador à passagem “*sabem tudo aquilo que precisam para falar em seu nível de comunicação*”, associado à repetição do que dissera duas páginas antes (que a criança e o analfabeto dominam a gramática de sua língua), sugere um destinatário resistente, que fundamenta sua resistência na gramática tradicional. A seqüência do texto responde à causa dessa resistência — o conhecimento metalingüístico —, minimizando sua importância.

As relações entre enunciador e destinatário.

Estão em cena um destinatário que se mostra resistente às noções apresentadas por um enunciador que dele procura se aproximar apresentando-se como professor, gramático e dicionarista — e também pesquisador. A partir do recurso da aproximação, mostrando ocupar o mesmo lugar do destinatário, o enunciador divulga as idéias da ciência, e, com base nelas, argumenta sobre a necessidade de alterar o ensino de língua materna dadas as falhas apresentadas pela prática tradicional, “opressiva” e “repressiva”.

Sobre a “ingenuidade do ensino tradicional”, afirma:

“Tomo aqui a palavra *ingenuidade* como “pensamento acientífico”, “(pre)conceitos vulgares”, “desinformação cultural”, e o adjetivo *tradicional* qualificando a “repetição acrítica, rotinizada, e manutenção de práticas e crenças vulgares”. (p. 42)

O professor a quem o texto critica não é então qualquer professor, mas o *professor tradicional*, que deve manter contato com as idéias da ciência para alterar sua prática:

“O professor tradicional não leva em conta o dado vital de que todo falante nativo “sabe” sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações. Esse professor nunca ouviu falar em gramática “internalizada”. Falta-lhe em geral uma formação lingüística mais séria; ou leu e não acreditou nas novas teorias; ou acha mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas. Melhor é não ter

convicções próprias; melhor ainda não inovar. Sair da rotina da tradição é inquietante: para si, para os colegas, para as autoridades, para o sistema.” (p. 43)

A imagem do enunciador é uma imagem que vai se construindo ao longo do texto. O professor da “Apresentação”, gramático e dicionarista, não se mantém inalterado: aqui ele já é contraposto ao professor tradicional, e essa contraposição é resultado do contato que teve com o pesquisador, conhecedor da ciência. Como um dos leitores visados pelo texto, o professor é chamado a sair de sua situação de falta, para, em contato com o que lhe apresenta o enunciador, que já passou por esse processo anteriormente, alterar sua prática de ensino.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O questionamento que deu origem a este trabalho surgiu da observação da recorrência de determinados enunciados relativos ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Esses enunciados se apresentam numa relação polêmica que se instaura entre as mudanças propostas com base em contribuições da Lingüística, ou em ciências a ela associadas, e as práticas de ensino e concepções de linguagem fundamentadas na tradição gramatical. Procurei mostrar que essa relação polêmica é constitutiva da própria delimitação dos discursos que se encontram nessa relação.

A observação do período de emergência do discurso da mudança mostrou que o momento em que a Lingüística começa a ser criticada pela sua permissividade em relação ao ensino de língua materna é também o momento em que o ensino gramatical tradicional encontrava-se num hiato, nas escolas brasileiras (Soares, 2002), em função da proposta pragmatista de ensino de língua estabelecida pelo regime militar. Esse é o momento, segundo Soares (2002), em que se estabelece a polêmica quanto a se ensinar ou não gramática.

Esse mesmo momento, como observa Ilari (1980), se caracteriza também pela pouca participação da Lingüística nas questões relacionadas ao ensino.

A explicação para o fato de que Lingüística e Gramática Tradicional promovam uma relação polêmica num momento em que essas disciplinas se encontravam pouco presentes no cenário escolar nacional parece ser a de que o estabelecimento dessa relação polêmica era interessante a ambas, ao promover uma situação de delimitação recíproca, que promovia o debate e colocava em evidência as duas disciplinas. Esse momento de instauração da polêmica pode ser bem percebido nos papéis que assumem Luft (1981) e

Bechara (1981) em suas participações nas reuniões da Associação Brasileira de Lingüística. Um e outro assumem discursos de seus adversários, num processo de trégua aparente, rumo à concórdia. Porém, é esse processo de aproximação que, num momento posterior, possibilitará a instauração da polêmica e a construção mútua de simulacros — como pode ser visto nas obras que se originaram das participações dos autores nessas discussões da Abralin: em *Língua e liberdade*, Luft (1985) assume como adversário a “ingenuidade” da gramática tradicional; em *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*, a proposta de ensino feita por Bechara (1989) se fundamenta nos estudos tradicionais sobre linguagem.

Uma hipótese que talvez auxilie para a compreensão da especificidade desse momento histórico, e o novo discurso que então se produz — o discurso da mudança — é a de que, nessas condições de produção, esse novo discurso, que possui não apenas um caráter argumentativo, mas um caráter argumentativo associado a um componente de divulgação científica, tem a função de retirar a Lingüística da “torre de marfim” em que se encontrava, levando-a a se preocupar com problemas brasileiros.

A associação entre Lingüística e questões sociais e políticas relacionadas ao ensino de língua materna, somadas à polêmica que se estabelece com a tradição gramatical, no país, e aliadas ao fato de a Lingüística ter que “dizer a que veio” junto aos meios letrados nacionais, possuiriam uma função interna à própria disciplina, em sua constituição como ciência no Brasil.

Entretanto, a relação polêmica que se estabelece entre Lingüística e tradição gramatical não possui apenas a função de delimitar reciprocamente essas duas disciplinas, mas possibilita à primeira se apropriar de teorias estrangeiras que são colocadas em confronto com a gramática tradicional e as práticas nela fundamentadas.

O papel da divulgação científica é, então, fundamental, pois através dela é possível promover os recortes, escolher os espaços, produzir os simulacros que permitirão atuar sobre as teorias que são trazidas do exterior. A gramática tradicional — e o ensino de língua materna nela fundamentada —, é o outro em relação ao qual serão aproximadas as teorias estrangeiras para produzir polêmicas, para produzir situações de delimitação recíproca.

Desse modo, o discurso da mudança opera um mecanismo que possibilita se apropriar de diversas teorias a partir de um conjunto comum de fatores: a presença de um adversário contra o qual polemizar, somado ao componente de divulgação científica, possibilita atuar sobre teorias de diferentes áreas — de base sociológica, sociolinguística, estrutural etc —, isto é, possibilita o trabalho sobre o discurso do outro, que, assim, pode ser apropriado.

O lugar do outro no discurso da mudança é uma função a ser preenchida a partir das necessidades do sujeito que atua nesse discurso, que se realiza a partir de um processo de interdiscursividade mostrada.

Assim, ao produzir-se o discurso da mudança, fundamentado no trabalho de produção do discurso de divulgação científica, o pré-construído da ciência é trabalhado em função das polêmicas, das delimitações recíprocas que o discurso da mudança promove. Através desse jogo interdiscursivo — que segue as regras colocadas pelo discurso da mudança —, há produção discursiva e há produção de conhecimento.

Nesse sentido, é possível propor uma alternativa à visão de que não haveria uma lingüística brasileira, tal como proposta por Coseriu (1976, apud Altman, 1998), ou apenas uma lingüística do objeto:

“Sem dúvida, as dificuldades de caracterização de uma lingüística brasileira do ponto de vista das áreas, teorias e métodos de investigação começam pela dificuldade primeira de se delimitar com clareza, na literatura crítica consultada, qual o escopo considerado específico da Lingüística em relação a outras abordagens e qual a natureza das suas disciplinas. Adicione-se a isso o fato de, em se atribuindo crédito às polêmicas proposições de Coseriu (1976), não existir propriamente uma lingüística latino-americana, aí inclusa uma lingüística brasileira, a que se pudesse atribuir autonomia teórica e/ou metodológica. Trata-se, antes de mais nada, de uma lingüística eminentemente receptiva. (...)” (Altman, 1998: 286-7)

A autora cita, então, a passagem de Coseriu (1976: 24) em que o autor faz as afirmações por ela parafraseadas, e segue em tom de concordância: “De fato, a Lingüística Brasileira se daria pelo objeto, não pelo método” (idem, p. 287).

Considerar a existência do discurso da mudança torna possível uma nova maneira de olhar para a Lingüística no Brasil, questionando-se a procedência de considerá-la apenas uma lingüística do objeto e não uma lingüística que possui um discurso próprio, que se constrói a partir do outro, mas que trabalha sobre esse Outro e deixa nele sua marca. Parece não ser possível considerar como meramente *receptiva* uma Lingüística que atua sobre teorias.

A interdiscursividade mostrada apresenta o processo interdiscursivo em vias de se fazer, as tomadas de posição e as estratégias que revelam a produção do conhecimento pela atuação sobre teorias. O discurso da mudança, fundamentado no trabalho de divulgação científica associada a um componente argumentativo, encena a apropriação do outro através das polêmicas que instaura, das delimitações que produz.

Espero, com esse trabalho, ter colaborado não apenas para uma maior compreensão acerca da História da Lingüística no Brasil, ou acerca da História do ensino de língua portuguesa no país, mas também para uma maior compreensão das relações entre a academia e o ensino de língua portuguesa na escola, relações que se mostram constitutivas não apenas do ensino de língua materna, mas também da própria Lingüística no país.

A constituição de um novo discurso, o *discurso da mudança*, é algo que se confirma ao se observar a constante atualização da polêmica entre aqueles que propõem mudanças fundamentadas nas idéias da Lingüística e aqueles que assumem as concepções tradicionais sobre linguagem e ensino de língua portuguesa. Essa atualização se realiza ou através da reedição de textos publicados nos momentos iniciais do discurso da mudança²⁸, ou através de novas publicações, como as de Bagno (1999; 2000; 2001), por exemplo.

Quais as alterações por que esse discurso passou ao longo das três décadas em que se desenvolve é algo que precisa ser observado, o que excede os limites deste trabalho.

A presença cada vez mais forte e constante das teorias da enunciação é uma das influências que esse discurso recebeu e que, portanto, merece maior atenção. Há, além disso, novos documentos (como materiais didáticos; avaliação de materiais didáticos; projetos de educação continuada para professores e os textos utilizados nesses projetos; os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais*²⁹; etc), produzidos por instituições responsáveis pelo ensino no país, que também se constituem em fonte de dados sobre a atualização do discurso da mudança, principalmente na última década.

²⁸ Entre os textos representantes do discurso da mudança que constituem o *corpus* deste trabalho, temos, neste momento, *Língua e liberdade* na 3ª impressão de sua 8ª edição, e *Linguagem e escola*, na 9ª impressão de sua 17ª edição; entre os textos representantes do outro do discurso da mudança, o ensino tradicional, temos *Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?*, de Evanildo Bechara, em sua 11ª edição.

²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução)*, Volume 1. Brasília, 1997.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, C. *A pesquisa lingüística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ANDRADE, L. T. de *Les Discours et les Lieux de Formation des Enseignants de Langue Maternelle*. Tese de Doutorado. Université de Paris VIII, 1996.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.

AUTHIER, J. “La mise en scène de la communication dans le discours de vulgarisation scientifique. In *Langue Française*, 53: 34-47, Paris, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours.” *DRLAV – Revue de Lingüistique*, 26: 91-151.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

_____. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia e Exclusão Social*. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

_____ 'Os Gêneros do Discurso', in *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, São Paulo, 1992.

_____ *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BARANOW, U. G. "Sobre a relevância científica da terminologia na lingüística brasileira." In: *Boletim da Abralin*: 06-32, 1983.

BEACCO, J-C. & MOIRAND, S. "Autor des discours de transmission de connaissances." In: *Langages*, 117: 32-53, mars 1995.

BECHARA, E. "O ensino da gramática: opressão ou liberdade?" In: *Boletim da Abralin*, 01: 36-40, 1981.

_____ *Ensino da Gramática. Liberdade? Opressão?* São Paulo, Ática, 1989.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

BOUTET, J. "A diversidade social do francês." In VERMES, G. & BOUTET, J. (Orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

BUENO, W. da C. *Jornalismo científico no Brasil: os compromissos de uma prática dependente*. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, mimeo.

CAMACHO, R. G. “A variação lingüística.” In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1988.

CAMARA Jr. J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis, Vozes, 7ª ed., 1977.

_____ *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T. de. “Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa.” In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. nº 1, 1978, p. 13-20.

_____ “A constituição da norma pedagógica do português.” In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. nº 22, USP – São Paulo, 1980, p. 9-18.

_____ “O papel da lingüística na identificação do padrão lingüístico.” In: *Boletim da Abralín*: 60-66, 1983.

_____ “Os sons.” In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1988.

_____ “Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna.” In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1988.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Editora Unesp, São Paulo, 2002.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 2ª ed., 1981.

CORACINI, M. J. R. F. “Onde o discurso científico “se aproxima” do discurso político.” In: XXXIX Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. *Anais*. Franca, 1991, p. 376-382.

_____ “A presença do outro na divulgação científica.” XXI Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. *Anais*. Vol. 1. Jaú, 1992, p. 628-635.

COSERIU, E. “Perspectivas gerais.” [Trad. de Maria Winkler Averburg do orig. inglês: “General perspectives”. *Current trends in lingüistics*, vol. 4, (seleção de textos), 1968]. In Naro (org.) 1976, 11-44.

COURTINE, J.-J. “Analyse du discours politique”. In *Langages*, nº 2, 1981.

CULIOLI, A. “La formalisation em linguistique.” *Cahiers pour l’analyse*, 9: 106-117.

DECROSSE, A. “Um mito histórico, a língua materna.” In VERMES, G. & BOUTET, J. (Orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FIORIN, J. L. “Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma, apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Aldo Rebelo.” In *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n 25, p.107-119, 2000.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, 6ª ed.

GENOUVRIER, É. “Quelle langue parler à l’école? Propos sur la norme du français.” *Langue Française* 13: 1972, 34-51.

GERALDI, J. W. “Descrição da língua e ensino da língua.” *ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, n 19, p. 9-13, 1996.

_____ *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, E. R. J. “Relevância e objeto da lingüística.” In: *Boletim da Abralín*: 33-42, 1983.

HAUGEN, E. “Dialeto, língua e nação”. In BAGNO, M. *Norma Lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HOUAISS, A. *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

ILARI, R. “Linguística e ensino da língua.” In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 22, USP – São Paulo, 1980, p. 19-26.

_____ *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (1996) “Projeto Aspectos Fundamentais do Ensino de Língua Portuguesa”. IEL/ UNICAMP, em convênio com a Sec. de Estado da Educação no ‘Projeto Inovações no Ensino Básico’ (UNICAMP/SEE).

KATO, M. A. “O ensino de línguas após a implantação da linguística.” In: *Boletim da Abralín*: 51-59, 1983.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

LABOV, W. “The isolation of contextual styles.” *Sociolinguistics Patterns*. University of Philadelphia Press, 1972, pp. 70-110.

LEITE, Y. “Linguística e antropologia.” *Ciência e Cultura* 27 (12), 1281-1292.

LINS SOARES, M. N. “O ensino da gramática: liberdade? opressão?” In: *Boletim da Abralin*, 01: 45-48, 1981.

LOFFLER-LAURIAN, A. M. “Typologie des discours scientifiques: deux approches”. In: *Études de Linguistique Appliquée*, 51: 9-20, Paris, 1983.

LOBATO, L. M. P. “Teorias lingüísticas e ensino de língua portuguesa como língua materna.” In *Tempo Brasileiro*, 53-53, abril-setembro, 1978.

LUFT, C. P. “Ortografia – questão de política cultural e educacional.” *Boletim da Abralin*, nº 01: 04-17, 1981.

_____ *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1985.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. “A exploração analítica dos discursos nas formas institucionais de educação.” In: *Boletim da Abralin*, 02: 50-60, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução), Volume 1*. Brasília, 1997.

MONSERRAT, R. M. F. “O ensino da gramática: liberdade ou opressão?” In: *Boletim da Abralin*, 01: 41-44, 1981.

MORTUREUX, M. F. “Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation”. In: *Langue Française*, 53: 48-61, Paris, 1982.

NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. UnB, 1987.

PADLEY, G. A. “La norme dans la tradition des grammairiens.” In BÉDARD, É & MAURIS, J. (ORG.) *La norme linguistique*. Canadá, Quebec: Conselho da Língua Francesa do Governo do Quebec, 1983.

PINTO, E. P. *O português no Brasil: textos críticos e teóricos: fontes para a teoria e a história*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 1981.

POSSENTI, S. “O ‘eu’ no discurso do ‘outro’ ou a subjetividade mostrada.” In: *Alfa*, São Paulo, nº 39, pp. 45-55, 1995.

_____ “Algumas notas sobre o discurso sobre a escola.” In: *Boletim da Abralin*, 02: 61-69, 1982.

POSSENTI, S & ILARI, R. (1985) 'Português e Ensino de Gramática'. In *Projeto IPÊ (Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios)*. São Paulo, SE/CENP, 12p. (Língua Portuguesa, 2)

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da lingüística à sala de aula*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

REY, A. "Usages, jugements et prescriptions linguistiques", *Langue Française* 16: 1972, 4-28.1972

RODRIGUES, A. D. "Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão do Brasil." *Actas do Primeiro Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra, 1968.

_____ "O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas." *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado, Campinas, 1975.

ROMUALDO, J, A. "Contestação da gramática? In: *Boletim da Abralín*, 01: 32-35, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1988.

_____ *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 4ª ed., 1992.

SLAMA-CAZACU, T. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1975.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1980.

_____ “Português na escola: história de uma disciplina curricular.” In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002.

TARALLO, F. *Tempos linguísticos, Itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo, Ática, 1990.

TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique – suivi de: Écrits du cercle de Bakhtine*. Paris, Éditions du Seuil, 1981.

WALD, P. “Língua materna: produto de categorização social.” In VERMES, G. & BOUTET, J. (Orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.