

LEILA SALOMÃO JACOB BISINOTO

**MIGRAÇÕES INTERNAS, NORMA E ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem,
da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do
Título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira
Guimarães

Campinas
2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B541m

Bisinoto, Leila Salomão Jacob.

Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa /
Leila Salomão Jacob Bisinoto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Eduardo Roberto Junqueira Guimarães.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Política de línguas. 2. Variedade lingüística. 3. Semântica.
4. Sociolingüística. 5. Língua e migração. I. Guimarães,
Eduardo, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Internal migrations, rule and portuguese language teaching.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Language policies; Linguistic variety;
Semantics; Sociolinguistics; Language and migration.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Doutor em Lingüística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães
(orientador), Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, Profa. Dra. Tania
Maria Alkmim, Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, Profa. Dra.
Mariza Vieira da Silva e Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo.

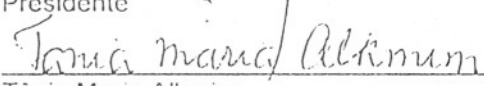
Data da defesa: 14/12/2007.

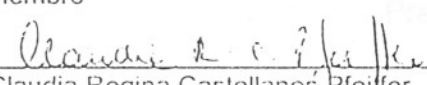
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

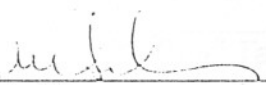
Campinas, 14 de dezembro de 2007.

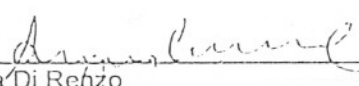


Eduardo Roberto Junqueira Guimarães (matr. 60623)
Presidente


Tânia Maria Alkmim
Membro


Claudia Regina Castellanos Pfeiffer
Membro


Mariza Vieira da Silva
Membro


Ana Maria Di Renzo
Membro

200807051

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado em
Linguística, em sessão pública realizada em 14 de dezembro de 2007, considerou
a candidata Leila Salomão Jacob Bisinoto aprovada.

BANCA

Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães
Presidente

Prof^a Dr^a Tania Maria Alkmim

Prof^a Dr^a Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Prof^a Dr^a Mariza Vieira da Silva

Prof^a Dr^a Ana Maria Di Renzo

Campinas
2007

À minha linda e doce SARA,
minha obra mais sublime...

Na pessoa de meu ilustre e brilhante orientador, Prof. Dr. Eduardo Guimarães, agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

*“La guerre des langues est inscrite dans
l’histoire de l’humanité dès que cette dernière
a transformé ses premiers cris et ses
premiers gestes en signes”*

Louis-Jean Calvet

RESUMO

O presente trabalho, inscrito no domínio da História das Idéias Lingüísticas, dedica-se a discutir as políticas lingüístico-pedagógicas do Brasil das últimas quatro décadas, com foco especial na problemática produzida pelo uso das variedades do português em território nacional. Não se pretende, entretanto, fazer desse recorte temporal a base de uma historiografia presa a seqüência e cronologia de fatos; ao contrário, pensa-se uma história em movimento, perpassada pelos processos que a tecem e impregnada das contradições, dos conflitos e dos embates que a determinam. A partir do exame de textos propositivos e regulamentares produzidos pelas instituições estatais, procura-se investigar duas questões fundamentais: a inserção do conhecimento produzido pela Lingüística nos rumos traçados para o ensino da língua no país e a forma como o Estado administra internamente a heterogeneidade lingüística. A normatização da língua e os grandes movimentos migratórios são aqui considerados fatores determinantes da configuração e afirmação da língua nacional brasileira e das relações políticas e lingüísticas no meio social. Tomando os aportes teórico-metodológicos da Semântica da Enunciação, foram realizadas análises de excertos textuais que permitem identificar os meandros do discurso jurídico que encobrem os sentidos preservados da hegemonia da língua formal no Brasil e o imaginário da língua homogênea, enquanto que, paradoxalmente, remetem à escola a responsabilidade por um comportamento moral social, traduzido pelo “respeito aos diferentes modos de falar do outro”. As teorias sociolingüísticas, amplamente evocadas no arcabouço jurídico-pedagógico como suporte das políticas de língua no país, sobretudo com relação ao trato dado às variedades do português, são neste trabalho abordadas com o intuito de tentar demonstrar os limites de sua contribuição à prática escolar e, oportunamente, discorrer sobre algumas questões transversais, porém não menos importantes, que afetam as relações entre a ciência e o jurídico.

Palavras-chave: Política de língua, Variedade lingüística, Semântica, Sociolingüística, Língua e migração.

ABSTRACT

The present work, inscribed in the range of the History of Linguistic Ideas, is dedicated to the discussion of the political linguistic pedagogic policies in Brazil over the last four decades, focusing on the problems caused by the use of varieties of Portuguese in the Brazilian territory. It is not aimed, however, at making this period of time the basis of a historiography limited to a sequence and chronology of facts; on the contrary, we think of a history in movement, passed by the processes that make it up and impregnated with contradictions, conflicts and reverses that are determinant. From the analysis of a selection proposing and regulatory texts produced by State institutions, we try to investigate two fundamental questions: the insertion of the knowledge constructed by Linguistics in the paths made by the language teaching in the country and the form in which the State internally manages the linguistic heterogeneity. The regulation of the language and the large migratory movements are thus considered as determining factors of the configuration and assertion of the national Brazilian language and of the political and linguistic relations in society. Considering the theoretical and methodological support subsidies formulated by Enunciation Semantics, some analysis of text extracts were made which enable the identification of the entanglements of the juridical language which hide the meaning preserved by the hegemony of the formal language in Brazil and the imaginary of the homogeneous language, while, paradoxically, they claim the school as responsible for a social and moral behavior, called "respect for the other way of speaking". The sociolinguistic theories, widely known in the juridical and pedagogical framework as the support of language policies in the country, moreover in relation to the attention given to the Portuguese varieties, are studied in this work the aim of trying to demonstrate the limits of their contribution to the school practice and, opportunely, analyze some transversal questions, but not less relevant, which affect the relations between science and the juridical.

Keywords: Language policies, Linguistic variety, Semantics, Sociolinguistics, Language and migration.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	17
2. OS PROBLEMAS E PARTE DE SUA GÊNESE HISTÓRICA.	21
2.1. Incertezas que se acumulam.....	21
2.2. O corpus: a política no papel.....	24
2.3. Recortes fundamentais.....	27
2.4. Substratos históricos.....	28
3. UM LUGAR REPRESENTATIVO NO MAPA DO BRASIL.....	36
3.1. Mato Grosso: lócus privilegiado de observação.....	36
3.2. Um olho de furacão.....	41
3.3. Osmose populacional decorrente da migração.....	43
3.4. A (des)apropriação de lugares.....	45
4. SOBRE TEORIAS E CONCEITOS.....	48
4.1. A norma e as margens.....	48
4.2. Sentidos construídos no movimento lingüístico brasileiro.....	51
4.3. Variedade, diversidade e unidade.....	61
5. ENTRE AVANÇOS E EQUÍVOCOS, A LINGÜÍSTICA NO JURÍDICO.....	66
5.1. O lugar da Lingüística na formação docente.....	66
5.2. Sinais de ruptura.....	71
5.3. Os currículos, a Lingüística e as variedades da língua.....	77
5.4. Mato Grosso escreve sua política.....	83
5.5. O fim da linha.....	87
5.6. Que Sociolingüística?.....	90
6. NA ENUNCIÇÃO, A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS.....	96
6.1. O que quer dizer...?	96
6.2. O respeito à diferença e seus sentidos.....	108

6.3. Dinâmicas relacionais.....	112
6.3.1. <u>As relações no discurso jurídico</u>	114
6.3.2. <u>As relações na práxis social</u>	121
7. O CARÁTER POLÍTICO DAS RELAÇÕES LINGÜÍSTICAS..	125
7.1. Relações entre línguas numa abordagem enunciativa.....	125
7.2. Uma perspectiva sociolingüística das diferenças.....	130
7.3. O fator migração e o (des)prestígio lingüístico.....	132
7.4. A atitude regulamentada.....	136
8. FINALIZANDO... ..	139
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146

1. APRESENTAÇÃO

O título desta tese – Migrações internas, norma e ensino da língua portuguesa – foi, em princípio, pensado e utilizado em caráter provisório, dada sua significação extremamente genérica. Mas, afinal, ele encerrava três elementos cuja relação correspondia à nossa curiosidade e nos indicava a possibilidade de melhor compreender algumas questões relativamente às políticas de língua no Brasil.

Decidimos mantê-lo enfim, ainda que reconhecendo a amplitude teórica e a pretensão que ele pode sugerir, porque foi justamente nessa relação que encontramos, à medida que refletíamos sobre nosso objeto de estudo, a materialidade de nossa inquietação.

Nosso objetivo é o estudo da política de língua, mais especificamente da política pedagógica que regulamenta o ensino da língua no que respeita às variedades do português do Brasil. Entretanto, o enfoque que damos à problemática do ensino é tomado para observar, antes de tudo, uma questão lingüística, afetada significativamente pelo fator migração interna, elemento decisivo na configuração atual da língua brasileira.

Percebemos, já em leituras preliminares, a existência de fontes históricas que poderiam ser fecundas para nossa pretensão de compreender a genealogia – ou, pelo menos, a inspiração – de muitas das relações político-lingüísticas que caracterizam nossos modelos brasileiros: a Revolução Francesa e a Unificação da Itália. Os elementos constitutivos do título desta tese estão lá, determinantemente, esboçando um paradigma capitalista burguês de gerência da variabilidade da língua, herança que resistiria a séculos e que vimos ainda fortemente representada pelas políticas brasileiras.

Fomos buscar no arcabouço jurídico-pedagógico construído no Brasil desde os anos 1960 os fundamentos legais que redundaram na atual situação do ensino de língua nas escolas, acompanhando a crescente inserção das teorias

lingüísticas contemporâneas nos textos que definem diretrizes, prescrevem procedimentos e embasam decisões institucionais. À visibilidade e ao (re) conhecimento dos usos concretos da língua, possibilitados em princípio pelos estudos sociolingüísticos, vêm se juntando, cumulativamente, referenciais teóricos dos mais diversos domínios da Lingüística, conforme veremos.

Ao examinar os textos, atraiu nossa atenção, de modo particular, a pertinácia com que a questão das “diferenças” lingüísticas é tratada e o apelo insistente ao “respeito” a elas. Esta é uma questão que já há muito nos incomodava, tanto em nossa lide como professora de língua portuguesa desde algumas décadas, quanto no nosso trabalho com os estagiários do Curso de Letras nas escolas de Cáceres, em Mato Grosso: respeitar as diferenças parece ser o que tem a dizer o jurídico sobre as variedades da língua no Brasil. Tornou-se então imperativo que nos interessássemos em desvelar os sentidos desse “mandamento” e investigar seus efeitos políticos nas relações institucionais. Foram especialmente os aportes teórico-metodológicos da Semântica da Enunciação que nos permitiram realizar tal análise e extrair conclusões que acreditamos clarear em parte algumas questões encobertas pelo jogo político do Estado quando proclama o respeito às diferentes formas de falar.

A miscelânea lingüística que se observa no município de Cáceres, onde vivemos e trabalhamos, já foi nosso objeto de estudo no curso de Mestrado pela Unicamp, quando procuramos, na perspectiva da Sociolingüística, identificar e descrever as atitudes dos habitantes nativos e imigrados em relação às diferentes formas de se falar a língua portuguesa. Sob outra perspectiva, voltamos a explorar esse locus neste trabalho de doutoramento, tendo em vista sua representatividade como célula exemplar das intrincadas relações entre variedades lingüísticas Brasil afora, intensificadas pelos fluxos migratórios dos últimos tempos.

O percurso desta tese traz no primeiro capítulo algumas das inúmeras interrogações motivadas pela relação necessária entre o saber lingüístico e o ensino da língua, especialmente a partir da segunda metade do século passado,

em que novas configurações e ordenações sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas fazem emergir novos problemas e passam a reclamar respostas e soluções igualmente novas. Elencamos o conjunto de textos jurídico-pedagógicos que constitui o corpus da tese e justificamos alguns recortes que fizemos para a operação das análises. Ainda nesse capítulo, apresentamos um breve percurso pela história dos movimentos revolucionários europeus acima mencionados.

No segundo capítulo, traçamos um painel geral sobre Mato Grosso, destacando a cidade de Cáceres e toda uma problemática sociopolítica e econômica decorrente da recente avalanche migratória que afetou a região nos últimos tempos, o que produziu (e continua produzindo) mudanças profundas na vida social de seus habitantes, determinadas, em grande parte, pelas relações lingüísticas.

O capítulo terceiro discute conceitos teóricos relativamente à normatividade da língua, cujos constructos buscamos recuperar em alguns trabalhos desenvolvidos por teóricos e gramáticos brasileiros que contribuíram para a formulação e institucionalização da língua nacional brasileira. Nesse capítulo ainda, discutimos noções de variedade, diversidade e unidade lingüísticas, procurando esclarecer, entre a multiplicidade de horizonte teóricos, nosso lugar na construção desta tese.

Em seguida, no quarto capítulo, passamos à apresentação do corpus, desenvolvendo, a par de transcrições de trechos fundamentais dos documentos, uma leitura crítica do material. Destacamos, sobretudo, nesse preâmbulo de análise, as questões atinentes às variedades lingüísticas e à utilização de teorias da Lingüística pelo discurso jurídico. Julgamos oportuno incluir, ao final, algumas considerações sobre a Sociolingüística, dada a grande influência teórica da disciplina observada nos textos.

O quinto capítulo traz as análises semânticas que sustentarão as conclusões deste trabalho. Recortamos do corpus uma seqüência de excertos que nos possibilitou deslindar os jogos de sentidos que constituem o que

chamamos de “política da condescendência”, em oposição a uma “política do confronto”, nos discursos jurídico-pedagógicos e na prática escolar, respectivamente.

No capítulo seguinte, o sexto, tratamos das relações lingüísticas concernentes à hierarquização e ao escalonamento social e político da linguagem, noções de estigmatização e estereotipação lingüísticas, preconceito lingüístico e outras questões afins. Procuramos dar realce ao conflito e às contradições produzidos pela constituição política dessas relações, o que se constata, ainda que sob diferentes visões, tanto numa abordagem enunciativa das relações entre línguas como numa determinada perspectiva sociolingüística das diferenças. Defendemos aqui que a migração é fator determinante dessas relações na medida em que é capaz de transportar sentidos de colonização cristalizados.

Finalmente apresentamos nossas conclusões, organizadas em tópicos, unidades conceituais que embasaram o percurso de nossas reflexões.

Falar de política de língua é falar de relações entre línguas, sujeitos e instituições. É considerar os saberes produzidos sobre a língua e os discursos que se constroem sobre ela, é perquirir sentidos e elucidar efeitos do conhecimento e das ações sobre a língua na sociedade. Enfim, é falar de história. Esse entendimento é que nos orientou neste trabalho, que, esperamos, venha a contribuir para ampliar o debate no terreno da lingüística e da política de língua.

2. OS PROBLEMAS E PARTE DE SUA GÊNESE HISTÓRICA

2.1 Incertezas que se acumulam

No âmbito da ciência, uma boa pergunta pode ser, efetivamente, mais importante que uma boa resposta, tendo em vista que uma boa pergunta pode suscitar um sem-número de boas respostas.

Uma das boas perguntas do Projeto Internacional “História das Idéias Lingüísticas”¹ é: *Como, no domínio das ciências humanas, o conhecimento lingüístico participa da organização da sociedade brasileira e de sua vida intelectual?* O terreno é vasto, e esquadrihá-lo é uma demanda necessária e instigante. Já se dispõe hoje de um substancial rol de boas respostas a essa pergunta, resultantes principalmente das investigações desencadeadas pelo próprio projeto.

O efeito dos estudos lingüísticos nos rumos que vem tomando o aparato jurídico que regula o ensino no país é inegavelmente notável, ainda que alguns estudiosos não tenham o objetivo precípuo de dar às disciplinas lingüísticas um fim utilitário. Refletir sobre a linguagem humana nas suas relações sociais e políticas significa influir e intervir nos meios de organização da sociedade.

Mas estaria a Lingüística, como é o entendimento de muitos legisladores e especialistas em Educação, obrigada à função de solucionar contendas e suprir deficiências relacionadas ao ensino de língua? Seria a Lingüística um substitutivo eficaz ou uma alternativa pedagógica ao ensino tradicional da língua, tão questionado nos últimos tempos? A reflexão sobre esses

¹ O HIL é um Programa de pesquisa franco-brasileiro que, desde a década de 1980, reúne pesquisadores de várias universidades, sob a coordenação da Unicamp no Brasil e da École Normale Supérieure na França, para o desenvolvimento de projetos coletivos de pesquisa sobre a história do saber lingüístico e as relações entre línguas, com suas implicações políticas e sociais.

pontos, e muitos outros decorrentes daí, poderão, certamente, contribuir para a elucidação das intrincadas fórmulas da política de línguas no Brasil.

Bourdieu (1983), quando fala das relações pedagógicas com o que se chama na atualidade de “sociedade global”, lembra que em “tempos normais”, nas fases a que se pode chamar de orgânicas, o ensino não se interroga a si mesmo. Não é o caso do Brasil no momento, e de muitos outros países, onde ressurgem velhas interrogações, acrescidas de outras novas, caracterizando uma situação de crise. Dentre as leis de mercado que regulam a ordem social e econômica, estabelece-se o que o autor chama de “mercado lingüístico”, que inclui a situação escolar como parte da série dos mercados oficiais. Neste sentido, o sociólogo tece uma crítica à Sociolingüística, ponderando que a disciplina “...teria escapado mais rapidamente da abstração se tivesse considerado como lugar de reflexão e de constituição este espaço particular, mas muito exemplar, que é o espaço escolar; se ela tivesse considerado como seu objeto este uso muito particular que é o uso escolar da linguagem” (BOURDIEU, 1983, p.76).

Poderia parecer excessiva uma afirmação categórica de que a Sociolingüística negligenciou esse importante espaço de pesquisa – a escola – posto que trabalhos de grande vulto nesta área, como os realizados por William Labov e por Joshua Fishman, nos Estados Unidos, há pelo menos três décadas, já apontavam o processo de escolarização como fator relevante para os comportamentos subjetivos e a avaliação social da linguagem no campo da variação lingüística. Contudo, é de se considerar que a crítica formulada por Bourdieu faz sentido quando se adota uma concepção *lato sensu* da Sociolingüística e, conseqüentemente, se percebe a dimensão que se pode dar a esses estudos. A compreensão das relações políticas e do discurso jurídico que perpassam, ou, mais que isso, que definem e regulam as práticas do ensino da língua deve ser, sim, uma ambição do lingüista – e não apenas uma preocupação do sociólogo – pois tais mecanismos e instrumentos de controle têm tudo a ver com os conhecimentos disponibilizados pela Lingüística.

Não há como desconsiderar a grande contribuição oferecida pelas pesquisas lingüísticas ao pensamento político-pedagógico. A inquietação produzida pela evolução de conceitos e pelos debates que se travam entre as áreas de estudo da Lingüística decididamente não fica restrita ao meio acadêmico. Os questionamentos e a renovação de concepções e relações sempre têm conseqüências no meio social, e, neste momento, ilustram muito bem a situação de crise referida por Bourdieu. Acrescentaríamos que ao lado das velhas interrogações – o quê, por quê, como, em favor de quem e contra quem ensinar? – irrompem outras de densidade equivalente ou superior: Como “administrar” a tradição gramaticalista tão cristalizada? Como falar de variedade lingüística e de linguagem não-formal na escola? Como utilizar, aplicar ou aproveitar os conhecimentos elaborados pela Lingüística? Que tipos de formação e de instrumentos devem-se oferecer ao professor para lidar com as questões da variedade e da linguagem não-formal? O que motiva e o que fundamenta o discurso institucional legislador nesse aspecto? Qual o nível de eficácia dos ditames legais que prescrevem o exercício didático-pedagógico relativamente à língua?

Na atualidade, as dicotomias igualdade/diversidade, inclusão/exclusão, justiça/iniquidade constituem pauta obrigatória dos grandes debates nacionais – e não apenas no Brasil – sobre a educação, o que inclui de forma destacada o ensino de língua. Não se pode prescindir da gestão política das desigualdades lingüísticas (diversidade e variedade), sobretudo depois que os estudos se voltaram para os usos concretos da língua e se intensificaram as investigações sobre as relações entre língua e sociedade.

Contemporâneos aos avanços da ciência lingüística, emergem alguns fenômenos sociais que vêm exacerbar e escancarar as diferenças entre os habitantes do planeta. Dentre tais eventos destacam-se as intensas migrações. O deslocamento humano produz efeitos drásticos de transformação nas sociedades e culturas, hoje mais que antes em virtude das facilidades oferecidas pela sofisticação e disponibilidade dos transportes, além da multiplicidade de

interesses e necessidades que impulsionam os migrantes. Em qualquer circunstância, as línguas migram com os falantes porque são partes constitutivas deles, como de resto ocorre com toda uma bagagem cultural que carregam consigo.

Confrontado com as “diferenças”, o poder público se pergunta o que fazer com elas nas sociedades democráticas que têm, paradoxalmente, a “igualdade” como um de seus pilares-mestres.

Resulta que, na grande maioria dos documentos e teorias pedagógicas referentes ao ensino da língua portuguesa, no Brasil das quatro últimas décadas, é recorrente o mandamento “*Respeitar as diferenças*” como regra de conduta, tanto para a prática docente quanto para o convívio social dos alunos, e, de forma especial, quando se trata da diversidade cultural que, no entendimento da maioria, inclui as variações lingüísticas. Daí advêm outros questionamentos: que sentidos atravessam esse preceito legal do respeito às diferenças? Que significado(s) tem o verbo respeitar no atual contexto? O que querem ou podem dizer as “diferenças”? Como é possível “respeitar as diferenças” quando se tem em mira a igualdade?

As tentativas de responder tais questões por parte de estudiosos de outras áreas, como os filósofos e os sociólogos, não isentam os lingüistas de refletir sobre os efeitos do conhecimento que produzem na sociedade.

2.2 O Corpus – a política no papel

Procurando ser fiel ao plano geral de tese, buscamos selecionar o material institucional produzido no Brasil desde a década de 1960 aos dias atuais sobre política de língua direcionada ao ensino de 1º e 2º Graus (que hoje se denominam Ensino Fundamental e Ensino Médio). Verificamos que se produziram nesse período três LDB (Leis de Diretrizes e Bases, de 1961, 1971 e 1996) para a

educação nacional e uma série de leis complementares, decretos e resoluções que regulamentam as leis maiores nas diversas esferas da organização política brasileira.

Esse arcabouço jurídico vem sendo, nesse intercurso, baseado e/ou respaldado por reflexões teóricas de diferentes naturezas e tendências: filosóficas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas, etc.

Sobre a política de língua prescrita na legislação, temos dois objetivos que se fundem: 1) investigar o que propõe a lei sobre a prática pedagógica nas escolas relativamente às variedades do português do Brasil, tendo como ponto final uma escola da cidade de Cáceres, em Mato Grosso, onde a coexistência de inúmeras variedades agudiza essa problemática; 2) verificar, nos documentos oficiais e, eventualmente, nos textos que oferecem suporte teórico às leis, a utilização que se faz do conhecimento formulado pela Lingüística (e mais especificamente pela Sociolingüística) no trato dessa questão.

Compõem, portanto, nosso corpus os seguintes documentos:

- Lei Federal nº 4.024, de 20/12/1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus;
- Resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, que fixa o núcleo comum de caráter obrigatório para os currículos de 1º e 2º Graus;
- Portaria Ministerial (MEC) nº 18, de 09 de janeiro de 1976, que institui um grupo de trabalho para o aperfeiçoamento do ensino de Língua Portuguesa, e o Relatório Conclusivo, apresentado pelo presidente da Comissão, Celso Cunha, em 29 de março do mesmo ano;
- Decreto do Presidente da República nº 91.372, de 26 de junho de 1985, que cria a "Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino-aprendizagem da Língua

Portuguesa” e, o Relatório Conclusivo dos trabalhos, apresentado pelo presidente da Comissão, Abgar Renault, em 20 de dezembro do mesmo ano;

- Lei Federal nº 9.394, de 20 de outubro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino da língua portuguesa para 1ª à 4ª série, texto publicado pela secretaria de Educação Fundamental do MEC em 1998;
- Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino da língua portuguesa para 5ª à 8ª série, da mesma fonte;
- Resolução nº 02, de 07 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica/MEC, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Bases legais e Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, texto publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2000;
- Escola Ciclada de Mato Grosso, livro publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 2000, e apresentado às escolas do Estado como proposta de política pedagógica em conformidade com a legislação nacional;
- Projeto Pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa da Escola Estadual “Onze de Março” da cidade de Cáceres, MT, para o ano de 2006.

Pretendemos que o material possibilite, em princípio, uma visão geral sobre a inserção do conhecimento lingüístico na formulação das políticas pedagógicas na história recente do Brasil. Em segundo lugar, propomo-nos a perscrutar os sentidos possíveis do mote “respeito às diferenças” (e suas variações), presente em todos os documentos atuais concernentes ao ensino da

língua, sobretudo quando se trata de variação lingüística. Finalmente, trabalharemos sobre essas relações, buscando alcançar os objetivos que nos movem, expressos acima.

O motivo pelo qual decidimos recortar o “respeito à(s) diferença(s)” para efeito de análise e a maneira como pretendemos fazê-la esclarecemos a seguir.

2.3 Recortes fundamentais

“Respeitar a diferença”, no singular ou no plural, “respeito à diferença”, “respeitar os diferentes”, “...respeitando os diferentes..” são algumas das variáveis que se podem ler no corpus que selecionamos para estudo quando o assunto é ensino de língua.

Uma rápida busca na história das sociedades já demonstra quão remota é a discussão sobre respeitar as diferenças existentes entre os seres humanos, especialmente enquanto moral religiosa. Atualmente, o que esse lema (ou tema) indica, num relance, é que ele é capaz de resumir todos os princípios da ética democrática. Efetivamente, nota-se que ele ressurgiu com força no Brasil a partir da onda democratizante desencadeada (ainda que timidamente) no Governo Ernesto Geisel (1974 – 1979), quando se inicia a abertura política, e segue ganhando espaço não apenas no discurso jurídico, mas também nas passeatas de protesto e/ou de reivindicação, na militância de grupos, nos palanques políticos, em textos temáticos sobre a realidade social e em várias outras situações.

No que reporta à linguagem e, principalmente, ao ensino da língua, o mote em questão conquista sobejamente seu espaço e redundante, sob várias formas, nos textos jurídicos, algumas vezes referindo-se explicitamente às diferenças languageiras e, em outras, sem precisar um determinante para a “diferença”.

As leituras preliminares do corpus, somadas à nossa experiência pessoal no exercício do magistério ensinando língua portuguesa há muitos anos, nos levam a supor que, por trás da aparente força indutiva e produtiva do “respeito à diferença” rumo a uma real transformação das relações entre falantes, há um incitamento à condescendência, traduzida como uma magnanimidade moral, que encobre a sempre presente supremacia do poder político. É o que pretendemos verificar, lançando mão de alguns aportes metodológicos da Semântica.

Abordaremos ainda questões relativas à Sociolingüística. Considerando que essa disciplina praticamente inaugurou, na segunda metade do século passado, uma tal visão e um tal interesse pelos usos concretos da língua, bem como deu a conhecer um novo conceito de norma lingüística, não há como ignorar o reflexo desse conhecimento nas políticas pedagógicas para as quais olhamos agora.

Antes, porém, julgamos oportuno, recuperar alguns elementos da história que possam indicar, fora e dentro do país, os movimentos que sinalizam a trajetória política do trato com as variedades e as diversidades lingüísticas.

2.4 Substratos históricos

Voltando os olhos ao passado, para os territórios a que se convencionou chamar “berço da civilização ocidental”, é possível observar grandes movimentos históricos cujos desfechos e contornos que hoje conhecemos deram-se, em grande medida, em função das políticas de língua adotadas e aplicadas quase como armas de guerra, tendo na variedade lingüística e nas relações entre línguas seus grandes eixos. É o caso, por exemplo, da Revolução Francesa (1789-1799) e da Unificação da Itália (1859-1870), sobre cujas conduções político-administrativas vale a pena refletir, não apenas no

sentido de sondar o fundamento de muitas das questões brasileiras contemporâneas relacionadas à linguagem, como no sentido de tentar compreender as formações ideológicas que orientaram essas ações políticas nos seus processos de distribuição e hierarquização das línguas a partir de concepções lingüísticas.

Permeando o embate de forças, estão sempre as relações entre línguas e falares e os objetivos políticos mais diversos. É inegável a existência de uma mutualidade real nas relações entre a história lingüística e a história não-lingüística, conforme afirma De Mauro (2003).

Segundo Balibar e Laporte (1974), o Antigo Regime francês procurava manter e reproduzir dentro do país barreiras lingüísticas para reservar ao poder monárquico o exercício da língua francesa, tida como a “língua do rei”, língua jurídica e língua de Estado. Segundo os autores, ao final do século XVIII, metade da população era incapaz de falar o francês, e apenas uma ínfima parcela falava “corretamente” a língua. As massas populares, falantes dos dialetos, idiomas e *patois*, obrigavam-se a passar por tradutores encarregados de formular reivindicações, redigir atos notários e pronunciamentos da justiça. As funções escolares, exclusividade do clero, se exerciam conforme as classes sociais, na língua local de seus redutos. Em francês, para a gente do povo, apenas assinar o nome, além de aprender fragmentos do latim litúrgico.

Se a língua foi um instrumento fundamental para a sustentação da estratificação exorbitante e das excrescências do regime feudal francês, ela passa então a representar para a Revolução uma das prioridades políticas de mudança. A fidelidade à tríade “liberdade, igualdade e fraternidade” impunha o estabelecimento de uma “língua comum” entre os franceses, que, tendencialmente, não apenas possibilitasse a intercompreensão entre os cidadãos, como também expressasse de forma nítida os direitos civis coletivos e individuais, a nova ordenação jurídica da República, enfim, as regras e os preceitos revolucionários.

Um dos mais conhecidos e contundentes documentos revolucionários, *Le Rapport Barère – rapport du comité de salut public sur les idiomes* (apud CERTEAU et alii, 2002, p. 321-331), lançava as bases fecundas do pensamento e do arcabouço legislativo que sustentaria as políticas lingüísticas que se seguiram, não apenas na França, mas em quase todos os países do ocidente que, naquele momento, ebuliam em movimentos revolucionários e/ou projetos de (re)construção nacional, inclusive o Brasil. A carta, altamente ufanista, exalta ao extremo a supremacia e as glórias da França e da língua francesa, mas incendeia ânimos nacionalistas também fora do país. Além da discussão de questões práticas e teóricas internas, existe nesse documento o gérmen do pensamento burguês que viria a fortalecer uma premissa remota: a de que nenhuma Babel se sustenta quando se quer verticalizar ações políticas. Legitima-se o imaginário da unidade lingüística, a idéia da língua comum, universal, pura e desembaraçada de variedades “que conduzem à ignorância, à má-instrução, à superstição, ao atraso, ao fanatismo”, enfim, as línguas que “barbarizam”. A língua francesa seria salva também do jugo da aristocracia. A “língua do rei” seria agora a “Língua Francesa”, a “Língua da Liberdade”, remida e resgatada de sua escravidão secular a serviço das adulações reais, corrompida e desonrada pelos tiranos, “fanática nos templos, amolecida nas penas dos poetas, adulterando valores”, subjugando o povo. A língua merecia destino mais digno e, se a Revolução transformava o governo, as leis, os usos, comportamentos e costumes, o comércio e até o pensamento dos franceses, haveria de revolucionar necessariamente a língua, instrumento cotidiano de tudo isso. Dessa forma, o discurso republicano na França produz e faz circular argumentos que, na interpretação de Schlieben-Lange (1993, p. 95), tiveram a forma de estereótipos lingüísticos, o que os torna facilmente disponíveis e incorporáveis no meio social.

Esse discurso teve eco. E a medida mais imediata foi a aprovação, pela Convenção Nacional, do célebre *Le rapport Grégoire*, de autoria do deputado abade e inspirado em Barère, que dispunha sobre a necessidade – e sugeria os

meios – de aniquilar os *patois* falados na França e universalizar o uso da língua francesa.

Destaque-se o recurso político que corrobora ainda hoje a idéia mais ou menos generalizada de que a instituição de uma língua nacional pressupõe a tarefa de extinguir formas lingüísticas outras, inclusive suas próprias variedades, porque maculam sua pureza original.

É interessante notar que a revolução lingüística proposta por Grégoire não se limitava à exortação da população à “atitude cívica” de abandonar seus falares para adotar o uso único e invariável do francês. Além de sugerir duras medidas coercitivas, como a de que, para se casar, os noivos deveriam provar que sabiam ler, escrever e falar a língua nacional, a proposta de Grégoire penetra na constituição interna da própria língua francesa, que precisava ser “saneada” de seus vícios e degradações. Haveria de se alterar a sintaxe, a prosódia, apurar o léxico, proscrever jargões feudais, locuções irregulares, banir neologismos “ridículos”, eliminar o estilo gótico da chicana jurídica, aprimorar os acentos fonéticos (que na visão de Grégoire não seriam mais irreformáveis que as palavras), entre outras instruções. Observemos que a idéia (e a ação) da “adequação” da língua, que afeta tanto sua estrutura formal interna quanto os usos correntes e populares da linguagem, é um objetivo cujos efeitos vemos funcionando no Brasil, ora nas reformas oficiais, ora nos documentos pedagógicos, como os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais que analisaremos neste trabalho. “Adequar” a língua/linguagem às situações e às conjunturas é um gesto eminentemente político, de cujo controle o Estado não abre mão.

Para se produzir aquela mudança na língua francesa seria necessário construir novos instrumentos lingüísticos, e Grégoire argumenta: “Une nouvelle grammaire et un nouveau dictionnaire ne paraissent aux hommes vulgaires qu’un objet de littérature. L’homme qui voit à grande distance placera cette mesure dans ses conceptions politiques” (apud CERTEAU et alii, 2002, p. 349). É oportuno lembrar, evocando Guimarães (1996), que no Brasil da segunda metade do

século seguinte, foi intenso o trabalho para se criarem novos instrumentos lingüísticos (gramáticas, dicionários, vocabulários) por parte dos intelectuais brasileiros, com o fim de caracterizar uma língua nacional para o país, diferente da de Portugal, o que vem reforçar a idéia de que tais instrumentos representam uma considerável arma política, no sentido de afirmar a autonomia da nação. Embora tivessem, franceses e brasileiros, fins políticos diferentes e em diferentes contextos, é inegável o fato de que a normatização e a instrumentalização da língua que se deseja apresenta-se, ainda que em situações diversas, como a materialização de um poderoso arsenal nas relações de poder.

Na história da humanidade, o jogo político – do qual a língua sempre foi peça fundamental – embora se constitua de projetos, estratégias e táticas engendradas com apuro, não deixa de ser um jogo. No caso francês, a República Burguesa de 1880 acaba por descumprir os discursos revolucionários quando esbarra nas condições materiais, marcadas por uma base econômica transformada e pelos interesses políticos que agora municiavam novas relações de força (que permaneceram, com outra exterioridade, como se sabe).

Ainda que tomando alguns traços formais dos projetos revolucionários, a escolarização que se instituiu então lançou mão justamente da gramática comparada forjada no Antigo Regime, de base franco-latina, aquela mesma que proporcionava acesso ao poder, na Monarquia, a um escol de burgueses que prestavam seus serviços burocráticos ao Rei. Agora, porém, ela é reempregada para corresponder a uma nova ordem econômica que re-hierarquiza a sociedade em classes, servindo à supremacia das classes burguesas e garantindo sua hegemonia sobre o proletariado nascente. Segundo Balibar e Laporte (1974), a revolução cultural burguesa, ao reestruturar o francês escolar de base do novo regime, reutiliza a “arma gramatical” de dominação lingüística do regime anterior. Contra o proletariado, a inovação fundamental dos revolucionários burgueses foi fragmentar a gramática para uma aprendizagem em “graus”, e ainda, fornecer à escola do povo apenas a gramática francesa, enquanto que nos liceus e colégios

burgueses se oferecia o “jogo completo” das duas gramáticas – a francesa e a latina.

Reportam os autores a existência de outros elementos constitutivos e característicos dos Collèges do Antigo Regime que foram incorporados às práticas escolares do regime burguês e à ideologia burguesa de escola: noções de “sucesso escolar”, “escolaridade normal”, recorte escolar por idade ou faixa etária (de onde surgem as noções de retardo e avanço, a partir da idéia de que o aluno “normal” é o que vence a etapa escolar numa faixa etária determinada), sem falar nos “programas”, que, segundo os autores, representam, no modo de educação capitalista, uma das formas estáticas de controle e de realização da ideologia burguesa. Citam ainda os concursos gerais e de admissão (“l’Agrégation”), instaurados em 1748 e 1766.

Estaria, então, diante destas e tantas outras contradições do novo governo, comprometidas a liberdade, a igualdade e a fraternidade, pilares da República Democrática burguesa? Balibar e Laporte consideram que essa trilogia não apenas mascara a verdadeira natureza do processo revolucionário, como realiza a dominação burguesa sob uma forma (política e jurídica) apenas aparentemente democrática, unindo os “indivíduos livres” e “iguais” (mas iguais em direito, e direito somente, porque desiguais de fato) no interior do Estado-Nação: “Légalité consiste en ce que la loi est la même pour tous, soit qu’elle protège, soit qu’elle punisse” (Constitution de 1795, Article 3). Argumentam os autores que a liberdade é uma ficção necessária da ideologia jurídica inscrita no direito burguês, o que não significa dizer que o direito é puro artifício, nem que a liberdade burguesa seja uma “falsa” liberdade (idéia que faria supor a existência de uma “essência” verdadeira da liberdade), mas é próprio do direito realizar na prática essa ficção de forma que ela não apresente nada de puramente fictício, porque é necessária. Isto significa que o direito não é uma ideologia, mas não pode existir sem a ideologia, porque a representa e realiza. A unificação da língua seria uma forma de assegurar ao francês o “direito” a falar francês. Uma língua única seria a língua da escola unificadora e igualitária. Entretanto, a escola se

fragmenta, torna-se seletiva, graduada, reproduz modelos monárquicos, tem sua frequência repartida desigualmente entre as classes sociais, distinguem-se as escolas elementares dos colégios e liceus, sem que nada disso abale o mito da unidade lingüística e da unificação social. A escola para todos, a língua para todos e a liberdade de todos em dispor de sua força de trabalho são direitos dos cidadãos, a serviço da ideologia burguesa e a dissimular as desigualdades e diferenças reais.

É importante realçar um outro componente de interesse deste trabalho. O projeto burguês de implementação de uma língua comum na França, no século XVIII, beneficiou-se de um relevante fator externo que produziu efeitos lingüísticos significativos: as migrações internas decorrentes do deslocamento de operários rumo aos campos industriais emergentes. Observa Brunot (apud BALIBAR e LAPORTE, 1974, p. 72) que a mobilidade geográfica dos trabalhadores acabou por enfraquecer a vida dos dialetos e contribuiu de maneira decisiva para a uniformização lingüística da França. Na visão socialista de Balibar e Laporte, a política de língua mostrada por Brunot limita-se ao conjunto de medidas tocantes diretamente às práticas lingüísticas tomadas no nível do direito e do Estado, sob a ótica do idealismo jacobino do historiador, sem considerar aspectos sócio-históricos determinantes do processo de unificação lingüística. Não obstante as divergências conceptuais dos autores, não se nega o fator migração como determinante das mudanças lingüísticas.

Quase um século após a Revolução Francesa, vê-se a Itália às voltas com medidas e tendências democráticas em busca da construção de um Estado nacional, unificado, no modelo republicano. E mais uma vez a língua ganha estatuto de motor das reformas pretendidas.

Segundo Hobsbawm (2002, p. 49), na efervescência da conformação dos Estados-nações europeus, durante o século XIX, um dos principais critérios para que um povo fosse efetivamente considerado “nação” era o de que possuísse uma “elite cultural longamente estabelecida [e] um vernáculo administrativo e literário escrito”. Embora fosse este um dos princípios-base da

exigência italiana e também da alemã para a constituição de nações, esses povos não dispunham de um Estado único com o qual pudessem se identificar. Informa o historiador que, na Itália, a língua nacional era falada por uma minoria – estimada em 2,5% no momento da Unificação (1859-1870) – e o restante da população falava diferentes idiomas, “com freqüência incompreensíveis mutuamente”. Esses percalços, no entanto, não impediriam que a identificação nacional se vinculasse fortemente às questões lingüísticas.

Segundo Tullio De Mauro (2003), nos anos da Unificação da Itália o processo de difusão de um idioma unitário (língua comum) teve como pano de fundo o ensino escolar, com vistas à possibilidade de implementação de ações programáticas.

Aqui se trava, na análise histórica do autor (Idem, p. 46-50), uma interessante oposição de pensamentos no interior mesmo do processo revolucionário. De um lado, os *manzoniani* esperavam poder conduzir, através da escola, uma dupla luta: erradicar a “malerba dialettale” e ao mesmo tempo impor como modelo lingüístico unitário a língua florentina (diretamente derivada do latim e consagrada nas obras de Dante, Petrarca e Boccacio; considerada uma língua pan-italiana, usada desde os anos Quinhentos nas escrituras públicas e privadas). De outro lado, ideólogos como De Sanctis, Ascoli e D'Ovidio eram decisivamente desfavoráveis a uma luta indiscriminada contra os dialetos, nos quais viam um *ethos* local que não poderia se perder, sob pena de se decretar o fim da cultura nacional; os dialetos não seriam, para estes últimos, considerados ridículos, e deveriam ser estudados e confrontados com a língua italiana de forma que dessa reflexão emergisse novo sentido da diversidade entre língua e dialeto.

O programa oficial da autoridade escolar acaba por se inspirar mais nas posições dos *manzoniani* do que nas opiniões dos referidos ideólogos. Entretanto, a prática efetiva da escola mostrou-se contraposta aos esquemas programáticos. De Mauro avalia a dificuldade de se viabilizar essa demanda: para ser verdadeiramente posto em prática, o programa deveria averbar um completo ou quase completo aditamento “de fato e de direito” das obrigações da instrução

elementar, previstas em lei (Lei Casati de 1859), que enfatizavam a necessidade de um investimento total nas novas gerações para o ensino do idioma unitário, sem a imposição imediata e indiscriminada da língua; em segundo lugar, afirmava ser necessário um corpo docente perfeitamente graduado para usar “constantemente e corretamente” o idioma, ou seja, o italiano do tipo florentino. A instrução reclamava ainda uma terceira condição: que os professores não só dominassem perfeitamente a língua, mas que detivessem uma boa bagagem de noções histórico-lingüísticas e dialetológicas. Segundo o autor, somente nos anos sucessivos à segunda guerra mundial é que essas condições começaram a se cumprir na Itália.

Conforme a análise de De Mauro, a tendência política de italianizar os dialetos e implantar o uso da língua nacional italiana, no final do século XIX, foi favorecida pelo que ele chama de “condições ambientais”, criadas pela industrialização, pelo urbanismo e pela migração interna, que resultam necessário primeiro limitar e depois abandonar o uso das línguas e dialetos localizados. No caso italiano, as migrações ocorreram não apenas para alimentar as indústrias dos grandes centros, mas também em função das intervenções belicosas nas províncias disputadas pela Itália com outros países.

Tais recortes históricos indicam uma regularidade da presença da tríade norma/migração/ensino, relativamente à língua, quando se observam os movimentos e o funcionamento sócio-histórico definidores das políticas nos países de línguas ditas latinas. Em tempo, esclareça-se que França e Itália moveram-se em conjunturas e propósitos diferentes na busca pela unidade lingüística. É importante lembrar ainda que entre aqueles dois movimentos a Europa foi “varrida pela paixão romântica pelo campesinato puro, simples e não corrompido [e que] para essa redescoberta folclórica do ‘povo’ foram essenciais as línguas vernáculas que ele falava” (HOBSEBAWM, 2002, p.127). Entretanto, resta a consonância utópica da língua única como afirmação política e identitária.

Essa retroflexão histórica enseja uma reflexão sobre a realidade brasileira e sobre muitas das discussões jurídico-pedagógicas que parecem

perenes e insolúveis no Brasil. Isto não significa sugerir que a situação brasileira do ensino de língua e das políticas públicas seja uma predestinação ou a reprodução da história, mas, um olhar detido para essas evoluções abre novas perspectivas de observação dos problemas nacionais brasileiros, sobretudo se os referentes representam, em grande medida, os legantes do ideário positivista burguês que inspirou a constituição do Estado-nação brasileiro, fundado por obra de uma engenharia social que teve como base o simbólico da língua.

3. UM LUGAR REPRESENTATIVO NO MAPA DO BRASIL

3.1 Mato Grosso – lócus privilegiado de observação

Não podemos discorrer sobre o território que referencia nossa pesquisa sem antes considerar algumas questões relativas à migração interna no Brasil. Falar de migrações implica adentrar, e com propriedade, densas áreas de estudo, como a Geografia Humana, e ainda lançar mão de diversas teorias ligadas a várias ciências, tanto humanas e sociais, como matemáticas e estatísticas. Deve-se alertar, entretanto, que não é interesse deste trabalho – nem sequer da competência e do domínio da autora – mensurar, interpretar ou caracterizar dinâmicas e fluxos migratórios no Brasil. Fala-se aqui, especificamente, da migração interna em direção ao Centro-Oeste do Brasil, num dado momento histórico, e, particularmente, dos impactos sociais e políticos produzidos por ela, o que inclui as relações lingüísticas entre falantes de variedades do português, seus reflexos no ensino da língua e nos instrumentos jurídicos que intentam regular e administrar as desigualdades.

As pesquisas e a literatura disponíveis sobre as migrações representam para os estudos da linguagem, sobretudo no terreno das variedades e das diversidades lingüísticas, uma fonte fundamental de consulta para a compreensão das relações entre línguas.

É de se considerar que na atualidade os estudos relacionados à migração avançam para além do trabalho sistemático de categorizar em números, direções, freqüência e tipos a mobilidade espacial dos homens. Não que seja de menor importância, mas esse trabalho tem hoje um sentido bem mais amplo, na medida em que se percebe que ele traz embutida uma gama de possibilidades de estudos e interpretações abrangentes e necessárias a outros campos de pesquisa.

A região Centro-Oeste do Brasil, tomada aqui como foco de observação e análise, foi palco das mais notáveis e complexas transformações na última metade do século passado, em todos os sentidos. Tal ebulição, sobre a qual pretendemos nesta seção discorrer em linhas gerais, está intrinsecamente relacionada ao grande número de migrantes de diferentes origens que afluíram à região no período, sobretudo os brasileiros advindos do Centro-Sul do país, conforme demonstram os estudos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Observa Menezes (2000, p. 3) que

A velocidade com que a penetração de contingentes populacionais acorreram em direção ao centro-oeste e à Amazônia relegou para segundo plano os estudos migratórios com base em dados e fórmulas estatísticas. Os dados censitários apontam, ainda nos anos 70, o centro-oeste do país como área de despovoamento. Concomitantemente verifica-se a ocorrência de movimentos diferenciados como frentes pioneiras, emigração e despovoamento, tudo inserido na mesma região. O que revela uma realidade muito mais complexa do que supunha o senso comum sobre a Amazônia.

A política desenvolvimentista do regime militar no Brasil (1964 – 1985) incluiu, de forma vigorosa, o incentivo à ocupação das regiões ocidentais do país, com vistas à expansão da fronteira agrícola e econômica, bem como a uma hipotética consolidação da segurança nacional nas fronteiras políticas. Tal incentivo não se restringiu à euforia propagandística estatal de que ali se encontrava em abundância uma terra sem-dono, rica, agricultável e disponível para a exploração capitalista. O governo federal, em consonância com a elite brasileira e ajustado a organismos internacionais, foi pródigo na instituição de programas e projetos que patrocinavam – através de subsídios, benefícios tributários, facilidades burocráticas e vistas grossas aos excessos – a ocupação das terras e seu “desenvolvimento”, conforme descrevem Castro & Galetti (1994).

A chamada “onda colonizadora”, concebida estrategicamente nos planos federais e materializada na avalanche migratória, não levou em justa consideração o contingente humano que tradicionalmente habitava a região, constituído principalmente de grupos indígenas, famílias de posseiros e

populações pioneiras, remotamente estabelecidas ali, sem, contudo, dispor de documentação que lhes garantisse a posse da terra.

A investida do grande capital na região, cuja ideologia militar se fez imprimir fortemente no *modus operandi* das ocupações, quase sempre despótico e truculento, resultou em conflitos sociais generalizados e já amplamente descritos por estudiosos do processo e difundidos pela imprensa: os enfrentamentos, a dizimação de índios, a expulsão de posseiros, a instalação do trabalho escravo em usinas e latifúndios, o assassinato de líderes sindicais e “militantes das causas dos povos da floresta”, o ressurgimento de figuras vetustas que historicamente deram sustentação aos arbítrios colonizadores, como matadores de aluguel, feitores e capatazes armados e licenciados para matar. Vale lembrar que se estende aos nossos dias essa prática de poder ancestral, hoje de forma um tanto mais visível, dada a expansão midiática, mas nem por isso menos impune.

O confronto de forças tão desiguais sempre foi desastroso para as populações nativas, segundo analisa Ianne (1979). Esses habitantes não dispõem de meios de defesa, nem sequer encontram nos poderes constituídos ou nas representações políticas locais algum apoio que os ampare. Resulta que as contendas fundiárias vêm a se refletir de maneira explosiva nos núcleos urbanos, produzindo problemas bem conhecidos dos brasileiros – os inchaços de periferias, o desemprego, o crescimento da violência.

Foi assim que o mato-grossense nativo, que vivia há várias gerações nas aldeias, “glebas”, “posses” e “sesmarias” (designações ainda correntes entre a população), tirando da terra sua subsistência e a de sua família, veio juntar-se às levas de migrantes que irrompiam nos centros urbanos.

Convém, neste ponto, destacar que a propaganda federal da Ditadura, ao propalar os prodígios do eldorado amazônico, estendeu seus efeitos a todas as camadas sociais do país. A busca por melhores condições de vida e de trabalho, bem como o sonho do enriquecimento, fez com que se deslocassem, rumo ao Centro-Oeste, brasileiros de todos os cantos e dos diversos estratos: profissionais

liberais, técnicos de diferentes ramos de atividade, pequenos e médios comerciantes e industriais, prestadores de serviço especializados, funcionários públicos, garimpeiros, lavradores. Vinham a reboque das megaempresas do agronegócio, dos bancos, das usinas de cana, das grandes mineradoras e madeireiras, ou de empresas nacionais e multinacionais que passaram a “legalizar” para si grandes latifúndios para efeito de especulação financeira. Empregos sazonais de safra, principalmente a da cana-de-açúcar, ainda são oferecidos em Mato Grosso a trabalhadores do Nordeste do Brasil, cuja mão-de-obra, além de eficiente, dado o *know-how* que trazem os nordestinos, é mais barata.

3.2 Um olho de furacão

O município de Cáceres, situado a 210 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá, e a aproximadamente 90 km da fronteira com a Bolívia, representou, no cenário das migrações internas do último quadriênio do século passado, um arquétipo capaz de oferecer um amplo painel das transformações sociais que ocorreram e continuam a ocorrer na região.

Castro e Galetti (1994) consideram que Mato Grosso ocupou, na perspectiva da geopolítica do regime militar, uma espécie de plataforma estratégica de apoio, a partir da qual seria impulsionada a “onda colonizadora” para a conquista da Amazônia. E observamos hoje que Cáceres encerrava características importantes para esse fim: além de sua posição fronteiriça, é banhada pelo mais importante rio do Pantanal Mato-grossense, o rio Paraguai, sobre o qual se inaugurou, no governo Juscelino Kubitschek, a ponte Marechal Rondon. Essa ponte, situada ainda no perímetro urbano da cidade, passou a constituir-se em fator fundamental de integração social e econômica, um facilitador de escoação de produção e de tráfego de migrantes. Muitos destes,

mesmo que intentassem tomar a direção norte do país, passavam necessariamente por Cáceres e, no caso de não possuírem um projeto de vida plenamente definido, algumas vezes permaneciam ali mesmo.

Em 1966, Cáceres é incorporada à jurisdição da Amazônia Legal (Lei Federal nº 5.173 de 27/10/66) e, em 1968, declarada Área de Interesse da Segurança Nacional (Lei Federal nº 499 de 04/06/1968), o que lhe deu ainda mais visibilidade, acendendo interesses os mais variados.

A cidade é antiga, foi fundada em 1778, e a população mantivera, através dos séculos, uma cultura especial, quase intocada, em virtude do distanciamento físico do litoral e dos grandes centros urbanos do país, considerando-se ainda que a precariedade dos meios de transporte e de comunicação favorecia seu isolamento. São exemplares os fatos de que os primeiros sinais de TV só foram captados na região em meados da década de 1970 e a implantação do serviço de telefonia interurbana deu-se também nesse período (1976), segundo informa Mendes (1998). A pavimentação da BR 070, que liga Cuiabá a Cáceres, só foi concluída em 1983, pelo Batalhão de Engenharia do Exército; até então, não se fazia esse trajeto de 210 km por terra em menos de sete horas. Os deslocamentos por água e ar eram restritamente usados pela população.

Na medida em que se reduziam as dificuldades estruturais e de acesso, por iniciativa do governo e da elite local afinada com a demanda federal, recrudescia a migração para a região. O IBGE (1981) registra, na década de 1970, um crescimento populacional em Mato Grosso da ordem de 6,64%, enquanto no restante do país a média foi de 2,49% no mesmo período.

Cáceres, enquanto núcleo urbano estratégico e relativamente importante do ponto de vista econômico, foi um dos municípios mais afetados pela avalanche migratória. Seguiu-se um processo de “pulverização” populacional, com a criação de uma série de outros municípios vizinhos nas décadas finais do século XX, quase todos antigos povoados e glebas pertencentes à jurisdição de Cáceres que, nesse *continuum* de crescimento, buscavam sua emancipação político-

administrativa. Hoje, esse conjunto de municípios (pelo menos dez) constitui, na linguagem corrente, a “Grande Cáceres”.

As questões sociais decorrentes de todo esse movimento são muitas. Continuam sendo objetos de estudo e discussões políticas e acadêmicas e, seguramente, o serão por muitas décadas. Uma delas – que justifica nosso interesse, conforme dissemos – consiste nas relações/tensões sociais face às desigualdades socioeconômicas e culturais que emergiram com essa nova ordenação, aqui incluídas as formas de linguagem diferenciadas dos habitantes e a conseqüente estrutura jurídica construída pelas políticas públicas para o ensino da língua portuguesa, com o fim de administrar a pluralidade lingüística.

3.3 Osmose populacional decorrente da migração

Afora a capital federal e as grandes metrópoles do Sudeste brasileiro, os centros urbanos de Mato Grosso talvez representem hoje a mais nítida fotografia da heterogeneidade presente na população do país em todos os sentidos, desde a disparidade econômica à diversidade étnica.

Não obstante a dificuldade (ou a impossibilidade, talvez) de caracterizar grupos no interior de uma população que na atualidade se constitui de forma tão difusa, julgamos oportuno polarizar em duas grandes categorias os habitantes de Mato Grosso na tentativa de facilitar a compreensão de algumas questões de interesse deste trabalho: 1)- os nativos, aqui abarcando o conjunto de brasileiros que habitam/habitavam o local desde antes da grande migração; 2)- os migrantes, compreendendo os atores dessa migração.

Grosso modo é possível retratar a população nativa do início da grande migração como uma gente de hábitos simples e sedentários, de maioria pouco escolarizada, constituída de remanescentes de grandes famílias pioneiras (portuguesas e espanholas) ou de negros escravos e ainda os descendentes de

índios, cujo biótipo ainda revela visivelmente sua origem, e alguns poucos imigrantes ali fixados em missões especiais (militares, religiosos e outros), conforme se constata na obra de Mendes (1992). O destaque que damos à categoria “nativos” deve-se, sobretudo à variedade do português falado por essas pessoas, repleto de especialíssimas características fonológicas, morfossintáticas e léxicas, e pouco conhecido do restante do país. A carência de um estudo sistemático, isto é, de um mapa que descreva as peculiaridades lingüísticas ali praticadas, dificulta a exposição dessa variedade que é, entretanto, claramente perceptível e fortemente impactante para os demais falantes do português no Brasil. Esse falar se distingue, principalmente por uma entonação incomum, pela economia de conectivos e por traços de um arcaísmo raro, entre outras características (BISINOTO, 2007), que podem se enquadrar no que Celso Cunha (1986, p. 205) chamou de “antigualhas lingüísticas”, encontradas “especialmente nos falares de povoações perdidas por este imenso Brasil, de acesso difícil durante séculos e, não raro, ainda em nossos dias”. É o caso, por exemplo, da realização africada *tš* do *ch* gráfico (*petšê*, *atšar*), que o autor, citando Révah, acredita ter pertencido ao sistema fonológico do português quinhentista. As formas lingüísticas praticadas pelo nativo tornam-se, dessa forma, não apenas um elemento a mais na mescla de variedades presente naquele espaço, mas, principalmente, potencializam as tensões sociais e políticas produzidas pelas diferenças, conforme constatamos em pesquisa do curso de Mestrado.

Por outro lado, tentar descrever o migrante, ainda que minimamente, seria tarefa inglória, pelos motivos já mencionados: locais de origem diversos, multiplicidade de interesses, níveis sociais variados, entre outras dessesemelhanças. Mas é importante ressaltar um fator de sobreposição do migrante sobre o nativo: sua simbólica condição de “colonizador” neste caso.

O imaginário que alça o imigrante em Mato Grosso a uma condição superior na hierarquia social local não se deve propriamente à sua situação econômica, mas parece ter sido construído na memória do nativo, historicamente submetido ao domínio de forasteiros.

Invariavelmente, quem migra busca melhores condições de vida. Entretanto, o senso comum, que imagina o migrante quase sempre fugindo de situações ou conjunturas adversas, como as intempéries ou as perseguições políticas, não se aplica neste caso. A migração pode se constituir numa ação deliberada de explorar condições mais favoráveis ao lucro, à ampliação do poder, à vazão de ambições, enfim, pode ser uma decisão menos imposta pela necessidade imediata e mais engenhosa, movida pelo intuito da colonização. A grande migração para Mato Grosso mostra muito dessa particularidade. Menezes (2000, p. 3) comenta essa possibilidade: “A migração seria vista assim como uma estratégia para as pessoas maximizarem o seu acesso às oportunidades irregularmente repartidas no espaço e desigualmente disponíveis no tempo”.

Salvo uma parcela de deserdados e de aventureiros atraídos pela ilusão da terra fácil, os migrantes brasileiros que desembarcaram em Mato Grosso nas últimas décadas traziam um projeto na bagagem, algum recurso financeiro e uma disposição férrea de conquistar espaços. Ainda que algumas vezes o forasteiro não dispusesse de bens materiais consideráveis ou de conhecimentos notáveis, o estatuto de “colonizador” lhe conferia a imagem representada pelo empreendedor, pelo “mais preparado”, aquele que “sabe mais”, conforme pudemos constatar pela avaliação dos próprios nativos (BISINOTO, 2007).

3.4 A (des)apropriação de lugares

A consideração de algumas questões de ordem econômica e espacial produzidas pela migração em Mato Grosso possibilita melhor compreender a tensão que se estabeleceu nas relações sociais e na distribuição do poder entre as duas categorias de pessoas aqui aludidas.

Com o movimento migratório rumo à Amazônia, a terra passa a constituir-se num bem de valor, e isto não se reporta apenas às áreas rurais. Em

Cáceres, os espaços físicos urbanos, que para o nativo representavam um local de acomodação da família e não raramente uma fonte de subsistência, sobretudo os terrenos à beira-rio que lhe permitiam a pesca fácil, acenam agora com a possibilidade de render moeda, transformam-se em mercadoria. E há quem compre suas propriedades. Foi rápida e massiva a apropriação das áreas centrais de Cáceres pelos migrantes, sem que a maioria dos cacerenses se desse conta imediata de seu próprio alheamento.

Fenômeno semelhante é descrito por Labov (1977, p. 28) na ilha de Martha's Vineyard, quando o autor estudava as atitudes lingüísticas entre os ilhéus e os turistas do continente, que passavam a adquirir propriedades naquele local. As queixas tardias dos nativos, que perdiam suas terras, e o estabelecimento dos forasteiros nas áreas nobres da ilha revelavam duas facetas de uma mesma questão: o apartamento social da população nativa e o domínio do mais forte, o que viria a refletir nas relações lingüísticas, produzindo o que o sociolingüista denomina "atitudes" dos falantes perante sua língua e a língua do outro: aceitação, recusa, prestígio, desprestígio, etc.

O espaço geográfico, neste caso, ganha contornos nítidos de espaço político e econômico, ou seja, sedimenta o poder e consagra a posse como fator de supremacia hierárquica na sociedade, aprofundando o fosso social.

Igualmente importante foi a ocupação dos espaços intelectuais e culturais da região de Cáceres pelos migrantes. Com a multiplicação de escolas, em virtude da demanda escolar sempre crescente, professores oriundos de todas as partes do país ocuparam suas cadeiras, desde a pré-escola ao Instituto de Ensino Superior de Cáceres, criado em 1978, embrião da atual Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Excetuando-se o trabalho de alguns cacerenses que tiveram oportunidade de sair para se formar professores, a educação formal em Cáceres passou às mãos dos migrantes, sobretudo dos centro-sulinos.

A migração, fatalmente, abala e perturba a ordem dos espaços.

Nestes tempos de globalização, em que as fronteiras se expandem em sentido lato, esse ir-e-vir tem sido um nó crítico para as políticas públicas em torno do planeta. Informações cotidianas atestam que estão na ordem do dia, mundo afora, questões atinentes ao gerenciamento das diferenças culturais, étnicas, econômicas, sobretudo as que dizem respeito à segurança, à habitação e à educação.

No Brasil, a migração interna – e menos a externa, segundo os especialistas – parece constituir objeto de preocupação maior, diferentemente dos países da Europa, por exemplo, em que a facilidade de trânsito oferecida pela instituição da Comunidade Européia vem a somar-se com a intensa imigração de famílias das antigas colônias africanas e asiáticas, produzindo uma pluralidade quase caótica.

Em sociedades tão heterogêneas, as relações lingüísticas concentram fortemente em si os focos de conflito e de contradição, e é profusa a produção científica, não apenas no campo da Lingüística, a demonstrar como elas traduzem e representam de forma incisiva o significado da oposição. Também têm, essas relações, tudo a ver com os espaços políticos e identitários dos cidadãos, assim como com as oportunidades de inserção social. O prestígio ou o desprestígio social da língua que se fala, as marcas fonéticas que denunciam a origem do falante, o monolingüismo ou o multilingüismo, tudo pesa na balança das avaliações e no imaginário social, tudo conta pontos para o jogo do poder. Efetivamente são indissociáveis as questões lingüísticas e as sociais.

4. SOBRE TEORIAS E CONCEITOS

4.1 A norma e as margens

Os dicionários nos dizem que a palavra norma traz do latim o sentido de esquadro, regra, modelo, padrão, e, por extensão, o normal é o que é/está conforme à norma. Partindo do suposto de que a norma é que determina o que é normal na sociedade, cumpre indagar: o que não está conforme à norma é anormal, anomalia, irregularidade e, em última instância, marginalidade?

Nos vários domínios das ciências sociais, o conceito de norma esbarra irremediavelmente nesse contraponto, em virtude da necessária seletividade “purificadora” que se estabelece entre o que é aceitável, correto, desejável na sociedade e o que não o é. Assim é que alguns sociólogos consideram a marginalidade social como um subproduto da norma, por ser esta constitutivamente repressiva.

Aos vínculos antonímicos, que podem conduzir a uma visão maniqueísta das relações humanas, agrega-se a polissemia embutida no próprio termo – o que é normal para uns poderá não sê-lo para outros. Entretanto, ao que parece, a contradição mais forte reside no cunho funcional da normatividade. Em princípio, estabelecem-se as normas nas sociedades com o fim de padronizar, uniformizar e, portanto, facilitar e harmonizar as relações humanas, constituídas naturalmente de adversidades e heterogeneidade. A norma seria, neste sentido, o ponto de convergência capaz de assimilar e desconstruir as disparidades e dessemelhanças. O paradoxo está em que a regulação dos procedimentos e ações do homem na sociedade, dado o caráter político e prescritivo da norma, é um fator que desencadeia – ou, pelo menos, explicita – as desigualdades humanas.

No âmbito da linguagem, como se sabe, o conceito generalista de norma está historicamente ligado às práticas do bem-falar e do bem-escrever, em conformidade com as regras gramaticais e contrariamente ao que foge a elas. O modelo das sociedades ocidentais cristãs força uma certa colateralidade entre os padrões lingüísticos e os padrões sociais. Habitualmente as formas prestigiadas da linguagem correspondem ao conceito tradicional de norma lingüística e a uma elite econômica e/ou intelectual. A hierarquia social é, via de regra, concomitante à hierarquia lingüística.

Com efeito, os estudos lingüísticos nos mostram a existência (e a resistência) de formas ideológicas de superioridade lingüística agindo em duas dimensões: 1) de uma língua sobre a outra; 2) de uma variedade sobre a outra numa mesma língua.

No primeiro caso, as relações são exteriores à língua em si e se revestem do caráter político de afirmação de identidades nacionais ou de hegemonia de regiões do planeta, como é o caso da expansão do inglês nos dias atuais; no segundo, as relações são igualmente políticas, mas intralingüísticas, e têm como eixo, sobre o qual gravitam as variedades lingüísticas sob julgamento, uma modalidade considerada padrão, prestigiada socialmente e fiel a uma normatização institucionalizada, conforme descrevem os estudos sociolingüísticos. Muitas dessas relações político-ideológicas têm origem na Antigüidade.

Calvet (2004, p. 63-66) lembra que a passagem bíblica da torre de Babel foi fonte de pelo menos três outros mitos relativamente às línguas: o mito da língua única, o da superioridade lingüística e ainda o de que o multilingüismo é uma coisa má, amaldiçoada por Deus. Segundo o autor, a Renascença ensejou na Europa uma grande polêmica sobre a língua pré-babélica, uma única, que existiria antes da punição divina. De forma geral, se reconhecia na Europa do século XVI que o hebreu era “a” língua de Babel, mas cada povo desejava demonstrar que sua língua era a que mais se aproximava da língua dos “tempos felizes”. Escreveram-se muitas obras em defesa do próprio idioma (o francês, o

italiano, o árabe), na tentativa de provar sua superioridade, o que significava provar que sua língua era a mais perfeita, a mais pura, ou mesmo a língua cuja fonte (origem) seria Deus. Destaca o autor que os árabes afirmam ter sido o Corão inteiramente ditado por Deus a Maomé; o profeta, por sua vez, fora plenamente fiel na transcrição da linguagem divina, e vem daí a convicção do muçulmano de que sua língua é a língua de Deus.

Para Calvet, o termo “barbarismo”, que se incorporou ao léxico das línguas ocidentais com o sentido de anomalia lingüística/vício de linguagem (o que é contrário à norma), traduz bem o racismo lingüístico dos gregos: estes, segundo o autor, encontraram uma maneira confortável de dividir o mundo classificando os que não falavam grego, os estrangeiros portanto, na categoria de bárbaros. Os romanos foram os primeiros a tomar por empréstimo a palavra e o sentido, seguidos pelos franceses, espanhóis, etc.

Mas, adverte Calvet, traduzir bárbaro por estrangeiro deixa passar uma parte importante da informação, contida na etimologia da palavra. Os bárbaros (βάρβαρος) eram, semanticamente, os que “não falavam”, porque não falavam grego. A palavra surge a partir da percepção de que esses estrangeiros só produziam *bruits*, *bredouillages*, *borborygmes* (poderíamos, talvez, acrescentar *barulhos*), ou qualquer coisa que imitasse, numa onomatopéia ridícula, a consonância dos balbucios infantis: *brbr*, *barbar* (os)².

Recorrendo ainda aos referenciais históricos, é possível verificar nas análises de Delesalle & Chevalier (1986, p. 26-27), ao abordarem o movimento que vai da gramática geral à semântica (ou da importância da sintaxe ao privilégio do léxico), nos estudos comparativistas dos séculos XVIII e XIX, algumas posições ideológicas, cujos resquícios observam-se ainda hoje quando se fala de hegemonia lingüística. Da oposição de línguas analíticas e flexionais, os estudiosos de então passam a se ocupar da classificação de excelência das línguas, o que se desenvolve em dois sentidos subseqüentes: 1) não mais se

² Saussure (1995, p. 222) faz referência a esse fato: “... cada povo acredita na superioridade de seu idioma. Um homem que fala outra língua é facilmente considerado incapaz de falar; assim, a palavra grega *bárbaros* parece ter significado ‘tartamudo’ e estar aparentado ao latim *balbus*”.

classificam línguas, mas famílias de línguas, com a oposição estabelecida entre línguas europeias e línguas do mundo, efetuando-se uma triagem entre culturas e línguas com base no progresso; 2) situa-se a classificação no interior da língua (segundo os autores, essa classificação ocorre apenas no século XIX, dada a extensão da gramatização e da consciência lingüística da população) e, neste caso, opõe-se a elite ao povo, através de um discurso que deixa transparecer a ameaça que representa a mistura de classes, entre outros fatores, ao princípio do progresso. Concluem os autores que nos dois casos trata-se de opor “ao resto” um elemento distintivo de superioridade, apoiando-se ora num processo de linguagem, ora em outro.

Já no interior mesmo das línguas, as dicotomias latim clássico/latim vulgar, árabe clássico/árabe dialetal, fixadas na Idade Média, demonstram uma bipartição de caráter ideológico, o traço característico do sectarismo social que marca as tensões históricas nas relações lingüísticas. Enquanto as variedades vulgares e dialetais, realizadas pela oralidade, caracterizam o popular e o ordinário da língua, a clássica é de uso restrito de uma elite intelectual, literária, que representa a quinta-essência de seus usuários.

A discriminação hierarquizada das línguas, como se vê, funda-se num lento e contínuo processo histórico, abarcando de forma absoluta o político e o social. Esse movimento intermitente, como uma teia tecida na história, produz seus efeitos de sentido seletivos nas sociedades, regulados pelas relações de poder, em direção ao que se chama hoje de preconceito lingüístico.

4.2 Sentidos construídos no movimento lingüístico brasileiro

As dimensões de que tratamos acima, isto é, os movimentos que se realizam na história, atravessados pela ideologia da supremacia/hegemonia de uma determinada língua, de um lado, e do prestígio social de uma variedade

lingüística sobre as demais numa mesma língua, de outro, tiveram, no Brasil, uma inter-relação histórica e política especialmente interessante.

Os estudos produzidos recentemente pelos pesquisadores do projeto “História das Idéias Lingüísticas”, referido atrás, nos permitem constatar que o movimento de constituição do Estado-nação brasileiro, posterior à proclamação da Independência (1822), teve, na instituição de uma língua nacional um de seus quesitos fundamentais, a exemplo do que ocorria na Europa e na Ásia. Entretanto, analisa Orlandi (2002, p. 21-30), as especificidades políticas do Brasil exigiam mais que destacar, privilegiar e proclamar a hegemonia de uma língua entre as centenas de outras faladas em território brasileiro: era preciso demonstrar que o português falado e escrito no Brasil era diferente do de Portugal e que, portanto, se constituía numa língua singular e autônoma. Conforme analisa Guimarães (1996, p. 129-130), fazia-se necessário naquele momento instaurar um espaço enunciativo soberano, diferente e independente do espaço enunciativo do colonizador. Essa demanda requereu, segundo o autor, um grande esforço dos intelectuais brasileiros, empenhados na construção de instrumentos lingüísticos específicos da língua praticada no Brasil (gramáticas, dicionários, vocabulários, etc.) no final do século XIX e início do XX.

Sendo que a gramatização da língua implica na sua normatização, observa-se no trabalho dos gramáticos brasileiros a tentativa de delimitar e apurar as formas lingüísticas, assim como estabelecer noções de erro e correção. A assistemática e a irregularidade do português do Brasil precisavam fazer frente à “pureza” e à “legitimidade” alegadas da língua de Portugal.

Esses instrumentos lingüísticos tiveram uma função notadamente didática, destinados ao ensino nas instituições escolares, conforme nos dizem as pesquisas.

Como ocorre em todos os períodos históricos de transição/transformação, aquele foi marcado por equívocos, conflitos e polêmicas de toda ordem. No trabalho realizado por Pfeiffer (2001), em que a autora estabelece interessantes eixos enunciativos para analisar as polêmicas que se

travaram na segunda metade do século XIX e início do XX acerca das questões lingüísticas, é possível apreender como se foram constituindo os sentidos que davam sustentação à necessária unidade lingüística que se buscava no Brasil para a constituição de uma língua nacional.

O entrecruzamento de discursos discordantes entre brasileiros e, sobretudo, entre brasileiros e portugueses, revela o imenso paradoxo que se afigurava naquele momento, desafiando os estudiosos brasileiros: *como afirmar e significar uma nacionalidade a partir da língua se ela era também a língua do outro?* Pode-se aqui tomar a metáfora da guerra para entender a dimensão desses conflitos – trava-se uma outra batalha na guerra de independência do Brasil, cujo arsenal desta vez é a palavra, arma de ataque e defesa. Entretanto, o gesto de apropriação, neste caso, não poderia ter o sentido de usurpação ou de resgate. Não se poderia simplesmente tomar a língua e proclamar sua independência no grito e na espada. A batalha demandava um grande e zeloso trabalho na construção de um saber metalingüístico e a demonstração coerente desse conhecimento.

Do trabalho de Pfeiffer (2001) recortamos o eixo enunciativo “marcado por sentidos que têm base referencial interna: dentro do país se faz a língua portuguesa em vários ‘Brasis’ diferentes”. O empenho em definir o que era a língua portuguesa falada no Brasil, ou seja, a ação de estabelecer para a língua um estatuto de língua nacional brasileira caberia aos brasileiros e significava organizá-la, categorizá-la, sistematizá-la internamente, realizar uma espécie de gramaticalização politizada no gesto da gramatização. Esse gesto resulta no apagamento de Portugal quando descarta referências à língua daquele país para garantir a identidade e a unidade de uma língua nacional:

Na análise de Pfeiffer (Idem, p. 180),

Neste processo temos uma só nação – Brasil – com diferentes espaços geográfico-sócio-econômicos, em que a relação conflituosa entre oralidade e escrita se dá sob a forma de apagamento da primeira (processo de seleção e descarte de manifestações lingüísticas) no processo de gramatização.

Essa “apuração” torna-se então fundamental para produzir o efeito de unidade e vernaculidade. A língua do Brasil, administrativa, oficial, institucionalizada, deveria primar pela formalidade, pela sistematicidade. Mas onde buscar tais referenciais se se estava naquele momento rompendo com Portugal? Em outro eixo enunciativo, a autora aponta para a filiação lingüística, presente no discurso dos intelectuais brasileiros, que encobre o intuito de refutar a legitimidade da origem portuguesa: as prescrições da língua que se fala no Brasil devem advir da “língua mãe latina” (Idem, p. 171). Entretanto, essa vinculação direta ao latim, esse retorno à procedência ancestral da língua para justificar a formulação e a descrição de regras, por si só não sustentaria o argumento da exclusividade – dentre outros aspectos que concorriam para assegurar a existência de uma língua própria no Brasil, estava o de demonstrar também as particularidades dessa língua, que às vistas dos portugueses, no mais das vezes, configuravam incorreções, imprecisões, erros. Essas particularidades, porém, eram, elas próprias, constitutivas do processo de gramatização. Assim sendo, ficava estabelecido que qualquer julgamento sobre a língua do Brasil seria uma prerrogativa dos próprios brasileiros.

Para resumir o eixo enunciativo em que o país se multiplica internamente conforme as línguas que fala, Pfeiffer elabora um quadro paradigmático que situa de um lado, o “Brasil” da gramatização, da norma culta, da escrita, cujo sentido é encoberto pela idéia de urbanidade; de outro, os “Brasis” do erro, do desvio da norma, do regionalismo e da oralidade.

Tomamos alguns textos da época enfocada pela autora para observar, relacionar e analisar os conceitos de norma e unidade lingüísticas sob esta perspectiva enunciativo-discursiva, exercício para o qual os trabalhos de Eduardo Guimarães e Eni Orlandi são fontes necessárias e fecundas. A relação entre gramatização e variedades da língua é nosso ponto de interesse principal, tendo em vista que tais movimentos fundaram discursos e práticas cujos efeitos refletem muito do que objetivamos observar neste trabalho. Trata-se de prólogos de algumas gramáticas elaboradas por três autores brasileiros: João Ribeiro

(Grammatica Portuguesa – Curso Superior, 1933, e Grammatica Portuguesa – Grammatica da Infância, 1936); Eduardo Carlos Pereira (Grammatica Expositiva, 1907, e Grammatica Histórica, 1918); M. Said Ali (Grammatica Secundaria, 1963, e Gramática Histórica da Língua Portuguesa, 1931). Considere-se que os apensos preliminares de obras, muito mais que anunciar na literalidade um conteúdo objetivo, enunciam idéias que encerram a posição ideológica de sua formulação, assim como os sentidos que se constituem historicamente naquele dado contexto. Assim é que procuramos perscrutar na materialidade desses textos os sentidos daquele Brasil urbano, cuja língua tem na gramática seu cânone de funcionamento e um instrumento de legitimação/institucionalização.

Adiantamos que a leitura dos textos nos permitiu destacar discursividades cujos sentidos podem-se enunciar da seguinte forma:

- 1- A língua que se fala e escreve no Brasil é homogênea, encerra uma *unidade* que se contrapõe à variedade;
- 2- A língua que se fala e escreve no Brasil é uma só, encerra uma *unicidade* que se contrapõe à diversidade (das línguas indígenas, por exemplo);
- 3- A *correção normativa* é que assegura a unidade e a unicidade da língua;
- 4- A correção é inerente ao *ensino* da língua.

Um primeiro aspecto que se observa nos textos em pauta é a regularidade enunciativo-discursiva de uma língua homogênea que tem na gramática um depósito de regras e princípios que garantem sua unidade. Aqui reside uma contradição histórica: se são justamente as especificidades da língua do Brasil o mote argumentativo da sua autonomia, como ignorar, e, mais que isso, como contestar a variedade lingüística interna? Especificidade supõe, além da alteridade (o português de Portugal é um outro), a variedade presente nas línguas em todos os tempos e contextos. A contradição é notável. Contudo, na perspectiva da Análise de Discurso, ela é necessária para se construir uma

unidade *imaginária* da língua, já que efetivamente não existe homogeneidade lingüística (ORLANDI, 2002, p. 42, 96-97).

Nos textos de João Ribeiro (1933, 1936), a gramática se define como um conjunto de regras que deve servir de “guia e resumo teórico”, princípios breves que vão orientar as crianças no exercício da linguagem. Regras e princípios funcionam como instrumentos prescritivos e coercitivos no sentido de preservar uma ordem que, no caso da linguagem, está na regularidade, na homogeneidade da língua. Para o autor-gramático, a variação fica adstrita aos vocábulos, é interna à própria língua (variação de forma, de colocação e de sentido) e, embora relativize o conceito de “leis” aplicado à organização lingüística pelos neogramáticos, João Ribeiro mantém o regramento dos grupos de palavras como objeto da gramática. A gramática se constitui das relações entre fatos lingüísticos, que são reguladoras da língua.

Eduardo Carlos Pereira (1907) se atribui a árdua tarefa da autoria em um momento de “conflito entre a escola tradicional e as velhas correntes, [momento em que] a incerteza das theorias pede meças á variedade desorientadora do método expositivo e á exuberância da tecnologia ‘abstrusa e cansativa’ ”. Era hora de “arrumar a casa”, que neste caso se afigura como a instituição escolar (a organização curricular, os procedimentos didáticos), para eliminar “a lamentável confusão que tem grandemente prejudicado, nestes últimos tempos, a língua nacional”.

Entretanto, Eduardo Carlos Pereira mantém o ecletismo teórico, apenas propõe dosá-lo didaticamente e organizá-lo na conformação curricular, com vistas a estabelecer uma forma consensual para os estudos da língua. Reconhece – e diz não rejeitar – “os neologismos já correntes e apropriados”. Também não ignora que da evolução da língua advém uma certa “vernaculidade atual”, mas recorre aos clássicos nas suas citações e toma como um dos princípios de seu método expositivo “classificar os fatos e prender-os na unidade de um todo harmônico” (grifamos).

O jogo parafrástico entre os elementos gramaticais e os fenômenos naturais indica a filiação do autor à teoria evolucionista. Essa discursividade encobre os sentidos da homogeneidade da língua – os fatos lingüísticos são classificáveis e sistematizáveis como as espécies biológicas e suas relações são “naturais”, de modo a permitir que o autor formasse “da grammatica um corpo harmônico e symmetrico de doutrinas”. Assim, são reconhecidas a multiplicidade e a variabilidade dos fenômenos lingüísticos no limite das palavras e das frases, mas fica mantida a unidade da língua em categorias devidamente presas a princípios. O que fugir daí é anomalia.

No poético parágrafo introdutório do prólogo de sua “Grammatica Histórica” vê-se reafirmada a filiação teórica do autor. A evolução da língua representa um resultado de mutações naturais perfeitamente análogas às que ocorrem na existência humana, o que confere à gramática histórica o estatuto de “biografia da língua”. A expressão “língua dos nossos avós” apaga a antecendência e a procedência portuguesa para remeter a língua às suas origens genéticas. E é justamente esta língua a “expressão e elo da homogeneidade de nossa pátria”. Existe neste dizer um deslocamento de sentido que estende à pátria o predicado de homogênea. A língua homogênea faz a pátria homogênea. Se na homogeneidade da língua não há lugar para a variedade, esta deriva que analisamos nos indica ainda a relação de que na homogeneidade da pátria não há lugar para a diversidade. Orlandi (2002) observa que os movimentos de nacionalização da língua brasileira apagam não apenas o português de Portugal, mas as centenas de línguas indígenas e as línguas dos imigrantes – são sentidos produzidos pelo imaginário da língua única.

Os estudos histórico-enunciativos de Eduardo Guimarães (1996, 2004) demonstram que o período em que foram produzidas as primeiras gramáticas da língua brasileira foi marcado, de forma intensa, pelo debate da seleção, do refinamento, da caracterização da língua; definir uma língua nacional exigia a ação de descrevê-la de forma seletiva. Não foram poucas as obras produzidas com o fim de aparar arestas da língua.

No percurso traçado por Guimarães, é possível observar em Said Ali um lugar diferenciado no movimento da gramatização brasileira, em relação a João Ribeiro e Eduardo Carlos Pereira, quando os autores tratam das oposições correção/erro e homogeneidade/heterogeneidade, relações que desembocam numa única questão: a unidade da língua nacional brasileira.

Passada a sublevação intelectual da virada do século, Said Ali vem distinguir as modalidades de gramática e estabelecer uma política de língua a partir da definição da língua nacional brasileira como a língua “do povo brasileiro”. As oposições referidas no parágrafo anterior tomam uma nova configuração, muito embora Said Ali acabe por conservar sua necessária relação com a seletividade e com o refinamento, como veremos adiante.

Em sua Gramática Secundária (1963), que tem como objeto declarado “expor as doutrinas e regras relativas à nossa língua [e que] tem principalmente em vista ensinar a falar e escrever corretamente, [oferecendo aos estudantes] indicações práticas para a formação do bom estilo” (grifamos), Said Ali não apenas reafirma um lugar de autoria, como define o espaço em que se deve estudar a língua que ele chama de “atual”: a gramática descritiva, modalidade em que situa sua obra. Encontramos no prólogo de sua Gramática Histórica (1931) a definição do que seja essa “língua atual” quando o autor distingue em três períodos a evolução da língua: o *português antigo* (até os primeiros anos do século XVI), o *português moderno* (até o século XIX) e o *português hodierno*, que corresponde ao atual, assim definido: “Reservo a denominação de português hodierno para as mudanças características do falar atual criadas ou fixadas recentemente, ou recebidas do século XIX, ou que porventura remontam ao século XVIII” (grifamos).

No dizer “reservo a denominação” está presente o gesto de se reservar também a autoridade de denominar, a reivindicação da autoria. E quando fixa a situação temporal do português hodierno, fala da língua de seu tempo e do espaço em que se encontra – a língua que se fala naquele momento no Brasil, uma língua que se enuncia pelas *mudanças características do falar atual*. O que

se pode aceitar de outras épocas, nesta definição, são eventualidades, heranças fortuitas de outros séculos.

Faz-se presente, portanto, um jogo de sentidos que o acorrenta aos conceitos de normatividade e correção estabelecidos no momento histórico imediatamente anterior, porém com um elemento novo – a instituição de um sujeito social da língua. Dentre outros, este interessante aspecto foi apreendido e analisado por Eduardo Guimarães em seu trabalho *Uma política da língua em Said Ali: o culto como norma e a recusa do purismo* (2000). O autor toma o prólogo de *Lexeologia do Português Histórico*, de Said Ali, de 1921 (posteriormente incorporada à Gramática Histórica que aqui comentamos), e demonstra que o gramático relaciona as questões da correção e da normatividade da língua à hierarquização/estratificação social dos falantes, estabelecendo oposições entre o formal e o vulgar, o científico e o geral. No dizer de Said Ali em sua Gramática Histórica, toda mudança lingüística decorre do uso corrente, do “falar do povo”, que acaba por contagiar “a gente culta e de fina casta”; esta o repele a princípio, mas com o tempo “sucumbe ao contágio”. Contudo, pela análise enunciativa de Guimarães, esse povo referido por Said Ali não é qualquer povo quando o gramático fala da língua nacional; existe uma memória e uma imposição histórica determinando que “a Língua Nacional é a Língua do povo enquanto determinado por seu ‘falar culto’, cujo modelo é a escrita” (GUIMARÃES, 2000, p. 25). Tal redução é projetada sobre o falante pelo trabalho sistemático e prescritivo do gramático que, embora reconheça, analise e historicize as alterações, mudanças, diversidades e variedades da língua, precisa garantir-lhe a unidade, a unicidade, a correção e a homogeneidade para que ela, a língua, firme seu estatuto de nacionalidade.

Guimarães (Idem, p. 26) observa que em Said Ali

... fica formulada uma política da unidade lingüística, mesmo que as línguas enquanto linguagem sejam necessariamente históricas. A normatividade não é, para ele, da língua enquanto linguagem, mas da língua nacional: da língua enquanto língua politicamente apropriada.

Concluímos que essa língua historicamente determinada no seu processo de significação, que não é praticada por “qualquer povo”, também não é “qualquer língua”. A língua nacional se sobrepõe às demais porque se investe de qualificações especiais – correção, pureza, precisão, clareza – e, portanto, deve ser “aprendida”, ou dizendo de outra forma, precisa ser “ensinada”, preferencialmente na escola. Ainda que, na prática, tais “virtudes” da língua culta sejam freqüentemente questionadas.

Para Orlandi (2002, p. 157-158), os gramáticos brasileiros assumem a posição sujeito-autor ao produzir instrumentos e tecnologias como resultado de um saber sistemático, particular e específico. Mas essa posição é acrescida pela de professor. Em tais circunstâncias, não lhes basta produzir um conhecimento que dê à língua uma configuração singular, é necessário ainda delimitar o que é “certo” e “errado” na língua. Em assim sendo, entendemos que ensinar significa também (e quase sempre) corrigir – este é um efeito de pré-construído nas sociedades ocidentais, afetadas pelas formações ideológicas da cultura e da civilização, em contraposição à ignorância e à barbárie. Se a gramática escolar é prescritiva, a instituição escolar que a ensina é o lugar autorizado da correção, é onde se graduam as manifestações lingüísticas, onde se predicam as formas e estruturas, onde se censuram os desvios, onde se exclui o que não se conforma com as regras.

As pesquisas nos dizem que a correlação do conceito de norma lingüística com as noções de nacionalidade e de civilização sempre esteve presente no percurso histórico das línguas ocidentais (mesmo que os gregos antigos desconhecem tais termos quando chamaram de bárbaros os que não falavam sua língua), o que não só hierarquiza socialmente os falantes, como produz sentidos de rejeição étnica: as línguas dos estrangeiros ou dos compatriotas de outras origens são piores porque fogem aos padrões intelectuais, artísticos e morais dos que detêm o poder político.

Enunciar uma língua legítima e singular representou um importante feito rumo à afirmação da nacionalidade brasileira; por outro lado, esse dizer fortaleceu

o imaginário da língua única e pura, que ainda resiste na prática a outras concepções que envolvem norma, variedade e diversidade lingüísticas, formuladas no domínio das disciplinas da Lingüística na segunda metade do século, do que falaremos adiante.

4.3 Variedade, Diversidade e Unidade

Não raramente os conceitos de variedade e de diversidade lingüísticas se imbricam; outras vezes são empregados com o mesmo sentido quando se fala em relações lingüísticas. É importante para nós que se estabeleça aqui uma oposição, ou, pelo menos, uma distinção entre os dois termos.

Propomos que o sentido de “variedades lingüísticas” delimite os conjuntos de formas diferentes de se falar uma mesma língua, ou seja, conjuntos de caracteres lingüísticos de natureza social, estilística e regional. Por sua vez, “diversidade lingüística”, no nosso entendimento deve compreender a coexistência de diferentes línguas, cujos falantes não se compreendem entre si. Neste caso, a diversidade lingüística no Brasil é representada pela presença do português e das dezenas de línguas indígenas e estrangeiras em território nacional, o que não é objeto deste estudo.

O termo variedade é aqui admitido justamente por permitir a compreensão de “variedade” como conjunto (porém, não estático) de especificidades de uma língua. Essa propriedade do termo é observada por Fishman (1995): não obstante seu caráter polissêmico, o autor considera ser possível utilizá-lo para designar “um membro” no repertório verbal de falantes de uma comunidade lingüisticamente heterogênea, ou seja, uma modalidade de falar dentre diferentes falares. Assim sendo, cada variedade é representada por um conjunto de caracteres sociais, regionais e estilísticos da língua. Em Mato Grosso,

por exemplo, pode-se considerar a “língua do bugre”³, com todas as suas características especiais, como uma variedade do português do Brasil, enquanto que a língua nambikwara constitui-se num elemento da diversidade lingüística ali presente.

Este recorte se faz necessário dada a multiplicidade de abordagens e horizontes teóricos que caracterizam hoje a Sociolingüística. Em Gadet (2003), por exemplo, o termo “diversidade” é utilizado para descrever os fenômenos variáveis nas suas ordens extralingüísticas, que, segundo a autora, estabelecem uma “arquitetura variacional”, compreendida como a diversificação do falar segundo o tempo, o espaço, as características sociais dos locutores e as atividades/estilos que eles praticam, ou seja, a diacronia, a diatopia, a diastratia e a diafasia. Dessa forma, as diversidades estariam embutidas na variação, ou, melhor dizendo, seriam constitutivas dela. Entretanto, o termo “variação” é utilizado com ressalvas pela autora – ela acredita que o termo pode sugerir uma neutralidade do sentido na variabilidade (Idem, 2000). Em outro momento (Ibidem, p.16), a autora explica o porquê de sua opção por “variação” ainda que com ressalvas: segundo ela, a noção de variedade não permite que se liberte da idéia de língua homogênea, porque leva a representar a língua segundo um certo número de variedades homogêneas e tende a ocultar a dinâmica das variações, assim como as eventuais tensões pelas quais é tomado o locutor nas relações sociais.

Neste ponto, há de se considerar que ambos os termos – variação e variedade – podem parecer impróprios ou, pelo menos, insuficientes para abarcar os sentidos do histórico e do político determinantes das relações lingüísticas, ou ainda, insuficientes para se pensar a língua enquanto possibilidade de o sujeito inscrever-se na história, de significar-se. Enquanto “variação” remete ao variacionismo laboviano dos anos 1960, “variedade” sugere um retorno às

³ Em Mato Grosso, é corrente a expressão “língua do bugre” para designar o falar de um português característico de nativos e habitantes tradicionais do Estado. Entretanto, é oportuno registrar que o termo não é bem-aceito por esses falantes, que comumente vêem nele uma manifestação de preconceito lingüístico (Cf. Bisinoto, 2004).

categorias de Fishman, contribuições teóricas preciosas aos avanços da Lingüística, porém já hoje consideradas limitativas do ponto de vista sociolingüístico.

A polêmica em torno de designações, terminologia e nomenclatura é uma característica constante da ciência e, neste caso, mereceria um estudo à parte. Certamente a escolha de um termo é um gesto político, vai além de questões metodológicas. Entretanto, o que percebemos nas produções recentes nesse campo de pesquisa é que os termos *variedade* e *variação* (e *dialeto*, inclusive) têm sido usados sem o rigor teórico-semântico com que os trata Françoise Gadet. E um mesmo termo eventualmente aparece em abordagens distintas, sob distintas perspectivas teóricas.

O que nos parece importante neste momento é que o conceito de “*variedade*” aplique-se, não às relações entre as diferentes línguas faladas no Brasil (o que seria, para nós, *diversidade*), mas entre as diferentes maneiras de se falar a língua nacional brasileira. Ainda nesta direção, é possível utilizar as expressões “*variedade gaúcha*” ou “*variedade nordestina*” para designar variedades do português do Brasil, originárias de diferentes regiões, com suas implicações históricas, sociais e políticas intrínsecas. E nesta perspectiva, em que os fenômenos lingüísticos (variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas) se desvelam, atravessados pelos movimentos migratórios internos e pelo poder político que os determina e setoriza, é que voltamos nosso interesse. Reconheça-se, finalmente, que não existe essencialidade em nenhuma dessas variedades, ou seja, muitos dos traços variacionais, em especial os sociais e os estilísticos, não são exclusividades nos diferentes falares, o que não impede uma caracterização mais ou menos nítida dos falares brasileiros.

A noção de variedade lingüística é, via de regra, vinculada ao conceito antropológico de cultura, compreendendo padrões de comportamento lingüístico condicionadores e distintivos, calcados na tradição e no costume de grupos sociais. Ao realizar trabalhos anteriores sobre a “língua do bugre” (BISINOTO, 2004, 2007), percebemos as limitações que impõe à Lingüística tal entendimento.

Pois há de se considerar que: 1) uma forma diferenciada de se usar a língua (isto é, uma variedade lingüística) é diferente mesmo no seu interior, ou seja, há variações e mudanças nela própria; 2) é falsa a idéia de fixação social da linguagem; seu movimento é fluido e altamente vulnerável quando confrontado com outros falares; 3) o falar diferenciado é resultado de um processo histórico e social, não se trata de algo pronto e acabado, conservado desde sempre pelos antepassados; 4) o que caracteriza a variedade é o desconhecimento ou o não-uso dos fatos lingüísticos por outros falantes da língua, portanto as qualificações de língua “estranha”, “exótica”, “original” e outras de semelhante sentido são avaliações puramente subjetivas; 5) o simbólico da variedade lingüística não se reduz à sua alegoria e aos seus elementos metafóricos, ele se constitui no político, é representativo, e ocupa um lugar estratégico nas relações de força que se travam na sociedade. A idéia de se situar a língua no terreno antropológico da cultura de grupos apaga o caráter ideológico das relações lingüísticas, que são dessa forma naturalizadas nos hábitos e costumes, ou etnicizadas pela herança e pela tradição.

Em virtude da diferenciação que fazemos entre as noções de “variedade” e “diversidade” lingüísticas, cumpre-nos esclarecer nossa posição no que concerne à unidade e à unicidade da língua. Entendemos que a unidade lingüística diz respeito às variedades da língua, ou seja, situa-se no plano interno ou estrutural de uma língua, enquanto que a unicidade se vincula à idéia do que definimos por diversidade, a relação entre diferentes línguas num mesmo contexto. Neste sentido, a unidade é concebida como oposta à variação, configura a ilusão da língua homogênea, o padrão lingüístico, tradicionalmente representado pela língua escrita e literária, cuja estrutura formal referenda o estatuto jurídico de “língua oficial do Estado”. Já a unicidade diz respeito à idéia da língua única, relacionada ao sentido de nacionalidade, de afirmação de identidade nacional, em confronto com outras diferentes línguas. No caso do Brasil, a unidade e a unicidade são intrínsecas ao preceito constitucional que, justamente no capítulo que trata “Da Nacionalidade”, define: **A língua portuguesa**

é a língua oficial do Brasil (Art. 13 da Constituição Federal). A língua enunciada como constitutiva da nacionalidade brasileira “E” como língua oficial do Brasil é “A” língua portuguesa, que se reserva tanto a prerrogativa de ser homogênea, descartando as variações, quanto a de ser hegemônica, esquecendo as dezenas de outras línguas faladas em território nacional. Sabe-se que essa justaposição não ocorre em todos os países; na Guiné-Conacri, por exemplo, a língua oficial é o francês, que convive com oito línguas nacionais. Cabe aqui uma breve incisa à qual voltaremos adiante: para Calvet (1999, p. 47), naquele país e em outros da África, “o acesso ao poder passa pelo domínio da língua oficial” (grifamos), mas o domínio de uma língua nacional dominante pode conferir ao falante alta graduação relativa de poder.

Não vemos a unidade como confluência pacífica de variedades (um ponto de convergência capaz de equacionar a heterogeneidade da língua), mas a situamos no campo político conflituoso da “divisão e distribuição de línguas”, conforme estabelece Guimarães (2006), numa relação imaginária que, no Brasil, dispõe, de um lado, a sobreposição da língua oficial/nacional/materna e, de outro, suas “dissonâncias” (regionalismos, registros coloquiais, “não cultos”, etc).

Nesta perspectiva, vale lembrar que a normatividade gramatical brasileira oferece base material tanto para o imaginário da unidade (a língua pura e correta), como para o da unicidade (o Brasil tem uma língua nacional).

5. ENTRE AVANÇOS E EQUÍVOCOS: A LINGÜÍSTICA NO JURÍDICO

5.1 O lugar da Lingüística na formação docente

É sabido que as grandes revoluções políticas, sociais e culturais que agitaram o mundo ocidental na década de 1960 foram contemporâneas aos avanços dos estudos lingüísticos. Nesse momento, o Brasil passa a ser governado pela ditadura militar, cujas estratégias intervencionistas de controle do Estado abarcam não apenas as macropolíticas nacionais, mas estendem vigilância e imposição às práticas languageiras da população, como é o caso notório da censura à imprensa, e alcançam o interior das salas de aula. O que se fala e, mais ainda, o que se ensina, ganha novos sentidos e passa a significar conforme o ideário político que se impõe no momento.

Convém neste ponto uma digressão que justifica o que dizemos acima: à época, lecionando em escola pública no interior de Minas Gerais, vivenciamos a situação de receber regularmente de Belo Horizonte, durante alguns anos, os pacotes das provas que deveriam ser aplicadas para a avaliação dos alunos. Isto significa que éramos obrigados a seguir *ipsis litteris* os programas elaborados nos gabinetes do governo, obedecendo rigorosamente à distribuição cronológica determinada para o desenvolvimento de conteúdos, sob pena de prejudicar o alunado que, de outra forma, jamais obteria aprovação. Assim, o cumprimento compulsório e integral dos programas e currículos escolares estaria assegurado e não permitiria possíveis “deslizes ideológicos” por parte dos professores.

Isto porque a Lei Federal 5.692, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus, instituída em dezembro de 1971, revogava o art. 39 da LDB anterior (no. 4.024/61), cujo parágrafo 1º. dizia: “Na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados durante o ano

letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento”. A nova Lei então prescreve a elaboração de um Plano Estadual de Implantação (Art. 72), no prazo de 270 dias, com o fim de definir linhas gerais de ação e disciplinar o ensino. Posteriormente, deveriam se submeter ao Plano Estadual os regimentos escolares dos estabelecimentos de ensino para aprovação, o que poderia demandar três anos. Durante esse trâmite, as escolas seriam regidas por “normas expedidas pela administração dos sistemas”, o que significou, inclusive, fiscalizar *in loco* o trabalho do professor por meio do desempenho dos alunos.

Esta ilustração pode dar idéia do vácuo na discussão teórico-pedagógica e metalingüística no meio docente, que foi uma realidade durante praticamente duas décadas. O professor tornava-se um autômato e o ensino da língua, quase que eminentemente gramatical, esmerava-se na aplicação da terminologia então recém-definida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (1958), sendo que as gramáticas posteriores, adaptadas à NGB, passaram a se constituir nas obras mais concorridas entre os professores de língua portuguesa.

Guimarães (2004), ao falar sobre o movimento dos estudos do português no Brasil, numa perspectiva histórica, considera quatro períodos que se distribuem do “descobrimento” aos dias atuais. Neste percurso, o autor relaciona e analisa as produções e as polêmicas que marcaram e que fizeram sentido no movimento da gramatização brasileira e na constituição da língua nacional brasileira. Esse trabalho permite ao leitor uma reflexão sobre como se deu – e com que instrumentos se pôde contar para – o desenvolvimento do ensino da língua no país, tendo em vista que, historicamente, as idéias e os instrumentos lingüísticos estiveram visceralmente vinculados ao ensino da língua, ou, dito de outra forma, o ensino se guiou por esses movimentos e esses recursos.

Interessa-nos comentar acerca do quarto período definido pelo autor, que se inicia em 1965, quando a Lingüística passa a constar como disciplina de estudo nos cursos de Letras, por decisão do Conselho Federal de Educação. No ano seguinte, criava-se na Usp o curso de pós-graduação em

Lingüística e, em 1971, na Unicamp, fatos que representam, conforme afirma o autor, marcos de importância decisiva para o desenvolvimento dos estudos da linguagem no país. A partir daí Guimarães elenca as diversas linhas de pesquisa que se desenvolveram no campo da Lingüística e faz referência à profusão de trabalhos acadêmicos que se seguiram.

Por essa época, os professores de língua portuguesa das escolas de 1º e 2º Graus, na sua quase totalidade, e, principalmente nas regiões interioranas do Brasil, não possuíam curso superior. Pergunta-se então: em que medida os debates e conhecimentos produzidos nos centros de pesquisa e de formação superior alcançavam as escolas primárias e secundárias? A contribuição da Lingüística às reflexões sobre língua, linguagem e ensino de língua, entre os professores, foi imediata à implantação da Lingüística nos currículos universitários? Quando e como se fizeram sentir os primeiros efeitos das discussões teóricas nesse domínio? Em que contribuiu a legislação pedagógica para o acesso do professor de língua portuguesa às pesquisas lingüísticas?

A evolução das grandes leis federais, que estabelecem as diretrizes e as bases da educação nacional, acaba por demonstrar a cronicidade de alguns problemas neste sentido: a deficiência numérica de professores com formação qualificada, seu acesso retardatário aos subsídios da ciência para o desenvolvimento de seu trabalho e, dadas essas circunstâncias, sua relativa ausência nos debates sobre políticas de língua.

A LDB/61 (Lei Federal no. 4.024, de 20/12/1961), em vigor nos dez anos subseqüentes, prescrevia uma organização escolar pensada para responder de forma acelerada e eficaz ao desenvolvimento científico e tecnológico da época e às demandas capitalistas de produção de bens e serviços. Devem-se abrir as portas das escolas para todos os brasileiros para que o país não perca o bonde do “progresso” que se anuncia mundo afora. Multiplicam-se as escolas, que requerem professores em grande monta. Intensificam-se o êxodo rural e o inchaço populacional nas cidades. Institui-se o ensino secundário técnico

profissionalizante, e os cursos de “madureza” vêm para suprir os déficits de escolarização.

No seu capítulo IV, a referida Lei trata “Da formação do magistério para o Ensino Primário e Médio” e define, entre outras questões:

Art. 53 – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica.

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau colegial”.

Art. 59 – “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Mas ressalva nas “Disposições Gerais e Transitórias”:

Art.117 – Enquanto não houver número bastante de licenciados em faculdade de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência (grifamos).

Os anos imediatamente posteriores à instituição da LDB/61 só fizeram agravar o quadro deficitário de professores qualificados em virtude da explosão quantitativa da população estudantil.

A tolerância legal à insuficiência de profissionais qualificados para o magistério se estende, irremediavelmente, à LDB/ 71 (Lei Federal no. 5692, de 11 de agosto de 1971), que, embora preveja uma formação progressiva do professor até que alcance o nível adequado para o trabalho, ou seja, a habilitação em nível superior (licenciatura) para o exercício do magistério de 1º. e 2º. graus, transige nas “Disposições Transitórias”:

Art. 77 – Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º. grau, até a 8ª. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª. série de 2º. grau;

b) no ensino de 1º grau até a 6ª série os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1º grau até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1º grau até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelo respectivos Conselhos de Educação;

c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

A elasticidade dos preceitos legais e o não estabelecimento de prazos para o integral cumprimento da lei neste particular retratam a falta de perspectivas de implantação de uma política de qualificação profissional adequada e suficiente em nível nacional, que faça jus ao desenvolvimento das ciências da linguagem nas universidades.

Ressalte-se que somente a nova LDB, de 1996, determina a “extinção” do chamado “professor leigo”, aquele que não concluiu sequer o ensino médio. A mesma Lei ainda admite a formação de nível médio, na modalidade “Normal” para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (Art. 62), retratando realisticamente o quadro ainda deficitário da qualificação profissional docente no país.

Os fatores já mencionados – explosão populacional estudantil, multiplicação e precariedade das unidades de ensino, deficiência de recursos humanos qualificados, entre outros – desencadearam a famigerada “crise da educação brasileira”, que, desde os anos 1970, passou a marcar presença em todos os discursos políticos e a preocupar a sociedade em geral. O ensino da língua tornou-se o lugar mais visível da “degradação”: a chegada à escola de crianças e professores de todas as origens e classes sociais trouxe para as salas de aula as variedades lingüísticas, provocando um abalo espontâneo nos cânones lingüísticos e na formalidade típica e convencionada dos espaços escolares.

Merece referência um outro dado importante que, segundo alguns teóricos e formuladores de políticas pedagógicas, teria contribuído para “agravar os equívocos” praticados no ensino da língua a partir da LDB/71. É que dessa lei emanou a Resolução no. 08/71 do Conselho Federal de Educação, que fixava o núcleo comum de caráter obrigatório para os currículos de 1º e 2º Graus e alterava o nome da disciplina Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão”. Consta de um parecer bem posterior, do próprio CFE (Parecer no. 785/86), que resultou em nova reformulação do núcleo comum e em nova mudança no nome da disciplina, que agora passava a designar “Português”, uma crítica irônica aos efeitos sentidos durante os quinze anos em que vigoraram os programas de “Comunicação e Expressão”:

A idéia de dar às indicações do Conselho uma feição muito genérica, entendendo a palavra matéria num sentido meio indeterminado de matéria-prima que, em si mesma, é cheia de virtualidades, não deixou de acarretar uma certa instabilidade. Assim, o desejo de criar um elenco muito aberto levou a Resolução no. 8 a dar a uma das matérias o nome de “Comunicação e Expressão”, nome indiscutivelmente muito adequado ao objetivo e, em si mesmo, ótimo, mas que possibilitou duas ordens de equívocos: de um lado abria para o professor de Português que se presumia titular de “Comunicação e Expressão” a tentação de se mostrar original, reservando boa parte do seu tempo com os alunos para discorrer sobre cinema, televisão, história em quadrículos e daí para excursões pela Catedral de Santa Sofia e a arte bizantina. Tudo isso, naturalmente, é muito importante, mas não ao preço do descuido em relação ao instrumento mais precioso de comunicação, que é a língua materna.

5.2 Sinais de ruptura

Em 1976, uma Portaria Ministerial (a de no. 18/MEC) instituiu um Grupo de Trabalho, sob a coordenação de Celso Cunha, com o fim de apresentar “sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de Português (área de Comunicação e Expressão) nos níveis de 1º e 2º graus, e do ensino da Língua Portuguesa em nível superior”, já na tentativa de solucionar problemas

emergentes da “crise do ensino do idioma”. Além de lançar mão de estudos e subsídios legais, o Grupo solicitou pareceres, por escrito, de mais de uma centena de professores de Língua Portuguesa de várias universidades, com base em um questionário elaborado pelo próprio Grupo.

O relatório final do Grupo retrata bem a feição e a dimensão da “crise”. A equipe conclui que as principais causas da ineficácia do ensino da língua materna se agrupam em três categorias de diferentes naturezas: sociocultural, socioeconômica e pedagógica.

No âmbito sociocultural, atribui-se à “cultura de massa” uma parcela de responsabilidade pelo “uso inadequado e deficiente do português”, aqui incluída, principalmente, a televisão.

Dentre as causas de natureza socioeconômicas, destacam-se a “massificação do ensino” e o “déficit lingüístico” herdado do meio familiar pelos estudantes “desfavorecidos econômica e culturalmente”.

A análise das causas de natureza pedagógica, em meio a outras questões, faz menção à Lingüística que eclodia no momento, como sendo algo de impacto “recente e rápido” nos currículos e programas escolares, com a ressalva de que a aplicação de tais estudos “não tem sido fácil; é que eles estão ainda em evolução, com tendências e correntes em luta, e o excesso de entusiasmo por essa ou aquela corrente tem levado a aplicações inadequadas”.

Segue-se às análises uma relação abrangente de sugestões que o Grupo de Trabalho apresenta ao Ministério da Educação para o aperfeiçoamento do ensino da língua no país, a partir das quais é possível apreender que, ao lado da perspectiva de que a Lingüística viria a representar um importante arrimo para o conhecimento e o ensino da língua materna, manifestava-se o desconforto com a utilização descabida da ciência por parte de professores e editores de livros didáticos mal informados, o que punha em risco a própria unidade da língua nacional.

Percebe-se, portanto, que aportam na escola, simultaneamente, várias “ameaças” que vêm agravar a “incorreção e a ineficácia no uso da língua”: a

“educação paralela” dos meios de comunicação, as variedades lingüísticas periféricas, as lacunas na formação dos professores e as teorias lingüísticas que, embora fundamentais, estão ainda “em luta” e são transportadas a esmo para a prática docente.

O fim do regime militar e a persistência da “crise do ensino da língua”, ensejaram, em 1985, a instituição de uma nova equipe de especialistas, professores e lingüistas (dentre os quais alguns membros do Grupo de Trabalho de 1976), agora sob a presidência de Abgar Renault, denominada “Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, por Decreto do Presidente da República (no. 91372, de 26 de junho de 1985).

Essa Comissão foi concebida como “parte integrante do movimento de renovação que caracteriza o atual contexto sociopolítico brasileiro”. A “retomada da democracia” exigia correção e combate às distorções acentuadas nas últimas décadas, conforme as palavras do presidente da Comissão na apresentação do texto. Fala-se muito das diferenças sociais e econômicas e da importância do ensino da língua como meio de acesso aos bens culturais e à participação política por parte de todos os brasileiros.

Já no texto introdutório desse Relatório (1986), aparece em foco a “língua de cultura”, entendida como uma das modalidades da língua portuguesa:

Os estudos e pesquisas acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e das variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. (grifamos)

É interessante ressaltar aqui a oposição que se faz entre cultural (língua de cultura) e natural (variedades naturalmente adquiridas). A “língua de cultura” encobre o valor de uma sapiência, um saber lingüístico que deve ser adquirido na

escola e que não se encontra disponível na “natureza” daqueles que só agora seriam afetados pelo ensino. Observe-se que os sentidos de cultura migram da ótica antropológica que a naturaliza nos hábitos e costumes dos falantes para significar ilustração e letramento, faculdades que constituem o “objetivo último” do ensino da língua. Veremos adiante que essa formação ideológica é fundante das disposições jurídico-pedagógicas no Brasil, num movimento contínuo.

O documento defende como “um dos aspectos fundamentais e determinantes de todos os demais”, necessários às mudanças que se pretendiam, uma radical modificação na formação dos professores de língua, no sentido de que passassem a conhecer, compreender e interpretar “as diferenças hoje presentes na escola” (grifamos).

“Lutar contra as diferenças” emergentes exigia uma orientação metodológica que possibilitasse a todos os alunos o domínio da “língua de cultura”. E o uso das variedades constituiria condição para o estudo dos fenômenos lingüísticos. No bojo do relatório, recomendam-se: o reconhecimento da existência das variedades lingüísticas do português, a habilidade de se lhes ouvir e compreender e ainda o “respeito às variedades regionais de pronúncia e vocabulário, como uma das características que dão ao Português a condição de sistema dinâmico”.

Ao discorrer sobre a conceituação e a categorização das línguas, a Comissão faz uma ressalva que nos interessará adiante: o fato de que a noção de “língua culta” (em oposição à “língua inculta”, dentro de uma mesma língua) está, dentre outros aspectos, referenciada em regiões que representam foco político, cultural e estético dominante, como foi o caso de Atenas, na Grécia clássica, Roma, na época do Império e Paris, para a língua francesa.

No ano seguinte, o documento final da Comissão foi encaminhado pelo Ministério da Educação à Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação para que fossem transformadas em realidade as recomendações constantes do Relatório. O parecer da Câmara sobre esse objeto, embora manifeste concordância quanto às precariedades materiais das escolas, à

má formação profissional dos professores e a outras questões de ordem operacional, limita-se a defender a necessidade de uma reformulação curricular, principalmente no sentido de desvincular as diferentes disciplinas das grandes áreas. É assim que desaparece a Comunicação e Expressão e surge o Português, compreendendo Língua e Literatura, como matéria de ensino. Na defesa do desmembramento das disciplinas, que no Parecer no. 785/86/CFE, já referido anteriormente, incluem a Geografia e a História, é digno de registro o argumento de que, agora, com as mudanças, “cada pai pode verificar se o professor está dando o que deve ensinar ou não”. Nenhuma menção é feita às variedades da língua. Fala-se, entretanto, em tom de blague, em “buscas extravagantes de nomes novos, ainda sem tradição, que abrem ao professor novidadeiro possibilidades delirantes, [o que, por fim, resulta numa educação] um pouco perdida em elementos ornamentais”.

A introdução da Lingüística nos currículos universitários e sua gradual difusão começa a criar, efetivamente, uma espécie de febre teorizante desordenada entre as pessoas que lidam com a linguagem fora da Academia. Publicado no Jornal do Brasil, em 1975, a conhecida sátira “Exorcismo” de Drummond, ao escarnecer os instrumentais lingüísticos utilizados por críticos literários em suas exegeses, dá bem a medida das contraposições que o modismo teórico incitou à época.

Durante os anos 1980, as investigações lingüísticas, somadas à ampliação do mercado editorial, começam a repercutir nos meios escolares e a mover o eixo de interesse e de compreensão relativos ao ensino e à aprendizagem da língua, sem ainda, entretanto, oferecerem subsídios concernentes (e coerentes) à prática pedagógica. Os aportes teóricos e a revolução conceitual sobre língua, linguagem, discurso e texto, entre outras questões desenvolvidas pelas disciplinas da Lingüística, acirram o debate sobre a crise no ensino da língua, abalam as estruturas do ensino tradicionalmente purista e gramaticista e, além disso, provocam a acusação ainda corrente de que a Lingüística veio disseminar a permissividade e a licenciosidade no uso da língua.

Nos discursos mais inflamados seria agora a Lingüística uma ameaça a mais à unidade e à integridade da língua nacional.

O levantamento que fizemos do corpus deste trabalho e a leitura desse material nos indicam que várias alterações na legislação educacional foram feitas nesse intercurso, porém nenhuma que dissesse respeito diretamente à política pedagógica de língua, senão a já mencionada acima.

É oportuno ressaltar que o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (atual Universidade do Estado de Mato Grosso), desde a sua fundação, em 1978, até o início dos anos 1990, oferecia o ensino da Lingüística exclusivamente baseado nas tendências formalistas (estruturalistas e gerativistas) e sem contar com nenhuma política de pesquisa. O início de uma articulação interinstitucional para assessoria, qualificação profissional e intercâmbio de idéias com a Unicamp, em 1992, representou também o marco inicial de uma mudança de concepções entre o quadro docente do Curso de Letras, tendo como conseqüência a alteração dos currículos na Unemat.

Em 1995, o Governo Federal extingue o Conselho Federal de Educação por meio da Lei 9.131, de 24/11/95, ao mesmo tempo em que institui o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas constituição e orientação ampliam consideravelmente a participação social nas políticas educacionais. As Câmaras têm em seus quadros, nesta nova instituição, representantes de segmentos da sociedade civil e da científica, bem como membros representativos da categoria docente e, no caso das universidades, da discente.

A nova LDB, aprovada no ano seguinte (Lei Federal no. 9.394, de 20/10/1996), instituía a “Década da Educação”, a partir daquela data, e incumbia a União de encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, conforme determinação do Art. 207 da Constituição Federal e em sintonia com a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” (Art. 87).

O PNE, aprovado em Lei Federal (no. 10.172, de 09/01/2001), expressa uma política social de longo alcance, com vistas ao atendimento de alunos

carentes e de comunidades isoladas, inclusive as indígenas. O PNE também estabelece prazos para que as unidades escolares elaborem seus projetos pedagógicos em consonância com as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos quais falaremos em seguida.

5.3 Os currículos, a Lingüística e as variedades da língua

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) demandaram o esforço de um amplo e respeitável plantel de especialistas. Representam hoje uma espécie de “manual” em que se apóiam autoridades educacionais e professores brasileiros no sentido de promover as mudanças que se julgam necessárias à melhoria da qualidade do ensino no país, malgrado as críticas e ressalvas que se sucedem aos modelos propostos.

Informa Silva, M. (2007, p. 150) que os PCN foram elaborados “a partir da análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental dos diferentes Estados e Municípios, produzida pela Fundação Carlos Chagas”. São da autora as considerações seguintes:

Os PCNs, produzidos na década de 1990 e resultantes de condições de produção específicas, evidenciam movimentos econômicos e sociais de um tempo que demandava, obrigava mesmo, o Estado a assumir a questão da língua como uma questão do Estado, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pelas tecnologias e pela informação e, ao mesmo tempo, enfrentar velhos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo e a universalização da educação fundamental, decorrentes de uma organização econômica, social e política determinada pela posse da terra e pela escravidão, com índices alarmantes de pobreza absoluta ...

Os PCN do ensino básico foram apresentados pelo Ministério da Educação ao sistema educacional brasileiro, ao final dos anos 1990, como pontos

de partida para a elaboração das diretrizes curriculares dos Estados e dos programas pedagógicos das escolas. Os documentos desenvolvem diagnósticos e discorrem sobre teorias que justificam a realidade brasileira, minuciam os conteúdos das disciplinas, sugerem procedimentos e atitudes didático-pedagógicas e, ainda, como inédito, inserem na esfera dos currículos formais vários temas transversais, como meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo, sexualidade, etc. Já no texto introdutório do PCN do ensino fundamental se esclarece que tais diretrizes se destinam aos professores brasileiros, “principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica”.

Recortaremos dos textos, para efeito de comentário e análise, os assuntos referentes à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Médio, especificamente o que diz respeito a duas questões: a colaboração/participação da Lingüística na concepção das propostas e o trato dado à questão das variedades lingüísticas do português do Brasil.

Uma rápida leitura dos documentos já é suficiente para que se constate a ancoragem oferecida pelas disciplinas da Lingüística às reflexões que fundamentam as propostas. Entretanto, os edifícios conceituais que dão sustentação aos argumentos para a mudança de rota no ensino da língua se diversificam; quando não, são divergentes.

Resta clara a pretensão de se estabelecer uma interlocução entre os diferentes domínios da Lingüística na tentativa de explicitar novos conceitos de língua/linguagem e seu funcionamento. O texto inicial, que caracteriza a área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, apresenta, em bloco, a teorização seguinte:

- Linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica”;
- Língua “é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”.

- A linguagem verbal “possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, mas também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas”.

O texto passa, imediatamente, à teoria discursiva, buscando esclarecer o que sejam as “condições de produção”, para em seguida definir:

- Texto “...é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelece a partir da coesão e da coerência”.
- Intertextualidade “é a relação entre o texto produzido e os outros textos, [já que] a produção de discursos não acontece no vazio; (...) todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos”.
- Como parte integrante das “condições de produção do discurso” estão “as intenções comunicativas, que geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos”.
- Os gêneros, por sua vez, “constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”.
- A dimensão histórica da linguagem se exemplifica da seguinte forma: “a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século”.
- O termo “registro” é utilizado no sentido que lhe dá a Sociolinguística: “diferentes usos que se pode fazer da língua, dependendo da situação comunicativa”.

Nesse documento, o conceito de língua é fortemente marcado pela sua finalidade comunicativa. Propõe-se recorrentemente que a escola trabalhe com as crianças e adolescentes na busca da “eficácia” e da “adequação” da linguagem às situações comunicativas e à expressão do pensamento. Vemos, portanto, por outro viés, o retorno virtual da “Comunicação e Expressão” aos currículos escolares, agora pretensamente estribada numa multiplicidade de teorias lingüísticas, tentando falar entre si.

Na seção “Que fala cabe à escola ensinar?”, do capítulo “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”, a variação lingüística abarca noções de “variedades dialetais”, definidas como “diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico”, registros e linguagens técnicas ou grupais. Nessa abordagem negam-se terminantemente as noções de acerto e erro na fala, atribuindo-se-lhes um caráter mitológico, e defende-se que “falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido”, cabendo à escola “ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas diversas situações comunicativas, especialmente as mais formais”.

Entre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental está o de que o aluno seja capaz de “conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português”; nos demais é explícito o privilégio dado à formalidade da língua, o que também ocorre nas sugestões de atividades e procedimentos didático-pedagógicos. O entendimento é o de que não cabe à escola ensinar o que o aluno já sabe, isto é, as variedades lingüísticas informais, regionais ou grupais que ele já domina. Considera-se ainda que “a aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-lo”.

Vê-se muito presente nesses documentos a forte influência das reflexões e do conhecimento produzidos pelas disciplinas lingüísticas, muito especialmente da sociolingüística denominada *ex more* de “qualitativa”, no tratamento pedagógico dado às variações da língua. A questão política da luta

contra a discriminação, atravessada pela ideologia do resgate e da consolidação da democracia, torna-se um traço onipresente, ancorado, no caso da linguagem, nas concepções sociolingüísticas.

Os princípios e fins da educação nacional definidos pela LDB de 1996, com ampla referência à democracia e forte apelo às aspirações de igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e superação da exclusão social na construção da cidadania, lançam a expectativa de que se solucione na escola grande parte das contradições e desigualdades existentes na sociedade.

Os PCN de Língua Portuguesa, consoantes o espírito da Lei, estabelecem que o “problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo mais amplo de educação para o respeito às diferenças” (grifamos), enunciado ao qual voltaremos adiante.

O “respeito aos diferentes modos/formas de falar” segue contíguo às propostas, sempre crescentes, de domínio da língua formal e de elevação do nível de formalidade no uso da linguagem, instalando um paradoxo instigante. Respeitar os diferentes modos de falar é um imperativo que tanto compõe os objetivos do ensino, como os conteúdos de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos. Essa exortação torna-se excessiva na listagem de conteúdos que dizem respeito aos “Valores, Normas e Atitudes”, sem que, contudo, se esclareça em que consiste o “respeito” que se espera do aluno.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) preconizam um “novo ensino médio” e são apresentadas na forma de um compêndio teórico, relativamente complexo, de base filosófica e psicológica, que, conforme consta da Resolução no. 3/CEB, de 26/06/1998, que as aprovou, “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar...”. Os currículos são organizados por áreas de conhecimento, sem menção a conteúdos específicos, mas descrevendo “competências” pessoais, sociais e intelectuais. Na área das

“Linguagens e Códigos”, espera-se que a escola “identifique as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível” (grifamos).

De início, chama atenção o fato relatado de que (não obstante a amplitude e a abrangência do debate que se travou, em várias instâncias, durante e após a elaboração do projeto) os balizadores do texto foram professores das redes públicas do Rio de Janeiro e de São Paulo, convidados aleatoriamente para aferir “a compreensão e a receptividade em relação aos documentos produzidos”, procedimento que diverge com o fim expresso nos PCN do Ensino Básico, o de atingir e subsidiar principalmente os professores “mais isolados”.

Nesse documento, a linguagem é considerada como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”. O conceito de língua é diluído no conjunto das possíveis disciplinas da área “Linguagens e Códigos”, que podem incluir Artes, Educação Física, Informática e outras. Meios de comunicação, formas de expressão, instrumentos de informação são algumas das características que definem as linguagens em bloco.

Consta como objetivo do ensino das Linguagens – e esse objetivo será reproduzido em outros documentos regulamentares – que o aluno seja capaz de “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. (grifamos). O primeiro excerto grifado expande os predicados da língua portuguesa e o segundo anula identidades outras que não a usem e compreendam como língua-mãe. Além de língua nacional e oficial, a língua portuguesa é também afirmada nos documentos como “língua materna” para o universo dos alunos, que naturalmente inclui os alunos índios e os estrangeiros. Ou seja, ao determinar que o aluno – ou todos os alunos – compreenda e use a língua portuguesa como língua materna, o objetivo expresso no documento produz o apagamento das outras línguas existentes no país; a língua portuguesa

seria a língua materna de todos os habitantes do território brasileiro, a língua que possibilita ao aluno (não importando sua origem, etnia ou primeira língua) significar (se), integrar-se ao mundo e identificar-se.

As diversidades são tratadas de forma generalista. Defende-se que as escolas tenham identidades diversificadas para atender às características sociais e às desigualdades presentes entre o alunado, e que devam oferecer “tratamento diferenciado aos diferentes”, com o fim expresso de “alcançar a igualdade e garantir um patamar comum nos pontos de chegada”. Para tanto, reputa-se indispensável que haja mecanismos de avaliação para verificar “se os pontos de chegada estão sendo comuns”.⁴

Com base nas DCNEM, elaboraram-se os PCN para o Ensino Médio, que lhes seguem os preceitos.

Cumpre-nos advertir aqui que nosso trabalho de análise há de privilegiar os documentos referentes ao Ensino Fundamental, por duas razões: é a partir deles que se estabelece a política pedagógica mais abrangente em termos de população estudantil e unidades escolares, e também porque consideramos que é nesse lugar que se dá o maior impacto nas relações que constituem objeto deste estudo. Acresce-se que o Ensino Médio mereceria um estudo exclusivo, dada a estruturação curricular diferenciada proposta nos documentos e algumas especificidades conceituais.

5.4 Mato Grosso escreve sua política

A possibilidade oferecida pela LDB a que as unidades escolares estruturam seus currículos do Ensino Básico em ciclos de formação, e não mais

⁴ Grifamos algumas expressões deste parágrafo com o intuito de chamar atenção para a expectativa, manifestada pelos autores, de se promover um nivelamento dos alunos ao final da Educação Básica. Esta questão será especialmente importante para as considerações conclusivas deste trabalho.

em séries, foi acatada em Mato Grosso com a pretensão de “colocar em prática a Pedagogia da Inclusão”, visando a superar os altos índices de evasão e repetência escolar no Estado.

Em 2000, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizou a publicação “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”, um livro elaborado a várias mãos, contendo os princípios teóricos e as propostas organizacionais que viriam a orientar a estruturação dos currículos escolares das escolas que optassem pelo modelo.

De início se esclarece que as mudanças que se pretendem na educação em Mato Grosso levam em consideração o “fluxo migratório em várias regiões, com municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de outros estados do país”, o que, além de demandar o aumento de vagas, faz surgir diferentes expectativas em relação à escola, pois “o panorama da educação tem sido reflexo de um ensino distante dos avanços e também da realidade socioeconômica e cultural desses povos que para cá vieram”. Isto quer dizer claramente que a escola precisa se adequar à demanda de uma população emergente, migrada, correspondendo aos “avanços” e à “realidade socioeconômica e cultural” próprias dessa população.

Ecoa nessa política o ideário positivista de formação do cidadão cômico de seus direitos e deveres, porém respeitador das diferenças e desigualdades sociais.

A seção referente às “Linguagens” desenvolve, na unidade “A linguagem e suas especificidades”, conceitos e diretrizes pedagógicas para as diferentes matérias constitutivas da área: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes. Portanto, é possível observar de forma privilegiada como se orienta a política pedagógica de língua em Mato Grosso.

O item intitulado Língua Portuguesa – Concepção de Língua e Linguagem (p. 114-115) traz no texto introdutório um encadeamento argumentativo/explicativo dos princípios teóricos da proposta, em que as

concepções de linguagem, variedade lingüística e língua se interpõem e se interdependem como peças de um dominó. Sua transcrição se faz necessária para que se compreenda a tecelagem dessa tentativa de conexão conceitual:

Esta proposta reconhece que a linguagem é produzida no cotidiano, fruto da cultura compartilhada entre sujeitos históricos e reconhece ainda que é através dela que o ser humano produz seus saberes e conhecimentos. Trata-se de perceber, nas linguagens, as representações de um povo e de percebê-las como o patrimônio cultural e simbólico (...) Além disso é a linguagem que possibilita a organização das vivências individuais e coletivas e, com isso, constrói histórias e identidades. A linguagem é, enfim, considerada como mediadora da apropriação e valorização de culturas diversas, permitindo às pessoas o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo.

Assim, a variação lingüística presente entre nós é compreendida como manifestação da cultura constitutiva das línguas humanas. É considerar que não existem variedades fixas e sim diferentes modos e formas de linguagem que coexistem em determinados espaços sociais, e que essas variedades encontram-se dependentes de muitos fatores, tais como os geográficos, os sociais e econômicos e os relacionados à faixa etária e ao gênero dos indivíduos.

Por exemplo, em Mato Grosso, pela sua dimensão e diversidade cultural acentuada, possui (sic) códigos lingüísticos marcados por intensas variações, trazidos e produzidos por alunos oriundos de universos culturais diferentes, como os das Regiões Pantaneira, Amazônica, Vale do Araguaia, Baixada Cuiabana, região da Fronteira, bem como de outros grupos que se formam independente (sic) da região. Cada grupo, a seu modo, possui uma variedade de códigos e de símbolos em suas práticas cotidianas e esses códigos se entrecruzam, resultando em trocas que, do ponto de vista sociológico e antropológico, resultam em um rico patrimônio cultural.

Assim, a língua é considerada um fenômeno cultural, histórico e social. Essa proposta considera, pois, que é preciso que a escola substitua uma concepção de língua como conjunto de regras homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo tradicional e considere os usos reais e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso “melhor” “ou o mais culto dessa língua” (sic) são relativizados em função das situações comunicativas desses mesmos usos. Ou seja, não existe língua certa ou língua errada. Existem sujeitos que, em momentos e contextos diferentes, também interagem com linguagens diferentes, todas elas válidas para o estabelecimento das relações interlocutivas entre os homens (grifamos).

A concepção de linguagem e suas funções “explica” a variedade lingüística, que, por sua vez, “justifica” o conceito de língua. Propõe-se uma “substituição” do conceito tradicional de língua por “considerações” sobre a língua, subentendendo que a língua se reduz a seus usos espalhados na sociedade. O embaralhamento teórico envolvendo o sujeito, a exemplo do excerto grifado

acima, aparece em outro contexto, quando se trata de teorizar sobre os conteúdos das linguagens, nos seguintes termos (p. 113): “...o coletivo da escola tomará suas decisões a respeito do conteúdo do ensino;(sic) tendo como base o próprio educando. Assim, o conteúdo é o próprio sujeito com suas experiências...” (grifamos).

A inexatidão e os equívocos teóricos, somados ao apelo exaustivamente recorrente do “respeito às diferenças” (e suas variações) como alavanca da escola democrática, têm reflexos na orientação pedagógica destinada à prática do professor. O uso da gramática em sala de aula é orientado da seguinte forma (p. 125):

Partindo do princípio de que a Escola quer adotar a dimensão interacional da língua, é preciso redimensionar e buscar novas perspectivas para o ensino da gramática, antes vista com exclusividade. No entanto (sic), propõe-se que o ensino gramatical seja significativo, isto é, que o conjunto de regras gramaticais determinem (sic) as possibilidades da organização dos elementos lingüísticos em palavras, sintagmas, frases e textos de acordo com determinada variedade (o que significa que há uma gramática do dialeto padrão e outra para cada variante diferente da padrão, e com determinada modalidade (o que significa que há uma gramática para a língua oral e outra para a escrita).

As teorias discursivas e enunciativas são sugeridas no documento com a seguinte aplicação na Prática da Produção de Texto (p. 123):

[...] o “escritor competente”, no caso, o aluno [...] Deve também selecionar o gênero, escolhendo o que for mais apropriado aos seus objetivos e a circunstância enunciativa em questão, organizando seu texto de maneira coerente e fazendo uso de argumentos fortes sobre o assunto, de modo a convencer o leitor.

Também a postura avaliativa do professor deverá se alterar. Antes de tudo, deverá ser o leitor do texto do aluno e levará em consideração as condições de produção e as circunstâncias de enunciação (situação, suporte, circulação prevista para o texto). Assim, no processo ensino-aprendizagem e de avaliação ele terá elementos mais concretos para julgar a adequação textual e evitar o uso exclusivo de argumentos estéticos e subjetivos e, às vezes, vagos.

As incoerências e os equívocos flagrantes na proposta fundamental da atual política pedagógica de língua em Mato Grosso sinalizam para uma

contradição: ao invés de qualificar os debates e nortear as ações na escola, a utilização da Lingüística como base teórico-conceitual da evolução pretendida para o ensino transforma-se num fator de desorientação.

As críticas daquela Comissão de Trabalho de 1975, coordenada por Celso Cunha, à aplicação do conhecimento lingüístico pela escola, citadas atrás, parecem continuar valendo para Mato Grosso: aqui, as correntes e tendências lingüísticas estão ainda “em evolução”, indefinidas, “em luta”, o que resulta na sua “aplicação inadequada” , conforme argumenta a Comissão; ou, sob outra ótica, evoluíram de tal forma que acabaram por se pacificar ao extremo, o que parece ainda mais grave.

Se, comprovadamente, a qualificação profissional docente no Estado está longe de alcançar um nível satisfatório, as atribuições e responsabilidades lançadas ao professor de língua pela legislação, fundadas em semelhantes (des)orientações, não oferecem perspectivas de sucesso. Ao aluno também não resta uma tarefa muito fácil: se lhe cabe selecionar um “gênero” para produzir seu texto e, ao mesmo tempo “usar argumentos fortes para convencer o leitor”, não importando que gênero escolha, o que dizer/fazer dos textos literários e afins, por exemplo?

5.5 O fim da linha

A política jurídico-pedagógica de língua se estabelece numa estrutura descendente, que vai da esfera federal a cada unidade escolar. A LDB gerou os PCN e outras normatizações estruturantes da educação em nível nacional, que, por seu turno, orientaram as políticas estaduais e municipais. A partir destas, cada escola deve elaborar seus regimentos e projetos pedagógicos em conformidade com a jurisdição a que pertence. Pretende-se, dessa forma, flexibilizar a ação

educativa, de modo a adequá-la à diversidade sociocultural brasileira, assim como às especificidades, interesses e necessidades regionais e locais.

Portanto, a escola é o ponto final no arcabouço jurídico que fundamenta, disciplina e regula o ensino.

No município de Cáceres, destacamos uma escola como célula representativa desse organismo, de onde tomamos a parte final do corpus deste trabalho. Trata-se de uma escola pública, fundada há quase sessenta anos, e inscreve-se na categoria “grande”, por atender a mais de 3.000 alunos do Ensino Básico (Fundamental e Médio). Embora esteja situada no centro urbano da cidade, possui uma população estudantil muito diversificada, congregando alunos de todas as camadas sociais, oriundos de diversos bairros.

Solicitamos à escola cópia do Projeto Pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa. O documento disponibilizado⁵ traz objetivos, metodologia, avaliação e sugestões de atividades relativos à área “Linguagem, códigos e suas tecnologias” e ainda uma listagem de conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Os objetivos da área em questão destinam-se ora ao desempenho do aluno, ora ao do professor, sem distinção de papéis. Como nos documentos superiores, mesclam-se línguas, artes e educação física. Especificamente sobre o ensino da língua, recortam-se os seguintes objetivos, transcritos *ipsis verbis*:

- Aumentar o conhecimento de linguagem que o aluno possui por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis: semântico, organização textual e conhecimento de mundo;
- Perceber a importância da leitura para a produção de texto formação do leitor crítico;
- Refletir sobre a relação entre leitura e capacidade de redigir;
- Propiciar ao aluno a ler e produzir textos com proficiência com o significado indicador de bons desempenhos lingüísticos;
- Relacionar com coerência e objetividade os textos para possibilitar o bom êxito dos alunos;
- Discernir sobre os conteúdos e a produzir seus textos a partir de reflexões geradas por uma leitura consciente e crítica.

⁵ Este documento consta de cinco folhas em cópia impressa e avulsa, ou seja, separada do projeto geral, ao qual não tivemos acesso. Encontra-se disponível em nosso arquivo pessoal.

A “metodologia” se resume a uma frase:

Utilizaremos como metodologia aulas expositivas, dinâmicas que trabalhem as pesquisas bibliográficas, seminários, análise de textos, produção de textos e apresentação de peças que estimulem os alunos a utilizarem os elementos de vários tipos de textos analisados.

O item “avaliação” discorre, de forma lacônica, apenas sobre elementos operacionais de aferição de resultados. E a listagem de conteúdos para o ensino médio em nada difere das tradicionalmente constantes dos planos de ensino, desde aproximadamente duas décadas, quando ensinamos Língua Portuguesa naquela escola.

Não se faz referência aos conhecimentos produzidos pela Lingüística no documento. As variedades da língua aparecem apenas como conteúdo de “gramática” no 2º ano do Ensino Médio: “A língua e suas variações (língua/linguagem/fala)”; e, para o 3º ano, como prática de leitura e produção de texto: “Variações lingüísticas”, sem que se esclareça do que se trata.

O “respeito às diferenças” é reiterado aqui, constando dos “Objetivos dos temas transversais”, com a seguinte redação:

Estar atento à diversidade pluri do alunado é considerar não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento, vindo a respeitar às diferenças e desigualdades. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa mas ao contrário, fator de seu enriquecimento pessoal.

Supomos que, a partir da LDB, a expectativa geral seria a de que houvesse uma intensificação progressiva da legislação educacional. Pelo menos é o que sugere a própria designação da lei – as bases jurídicas e conceituais e as diretrizes pedagógicas seriam apenas pontos de partida de uma ampla mudança no ensino, com a aplicação dos estudos e da tecnologia modernos, as adequações regionais pretendidas e a eficácia esperada.

O que se constata, ao se examinarem os documentos alusivos ao ensino da língua portuguesa em Mato Grosso é exatamente o contrário: um enxugamento teórico e uma retração do percurso traçado pelos PCN. Além de não inovar em nada a proposta-base, subtraem-se dramaticamente as possibilidades de ampliação do fazer pedagógico admitidas pela legislação superior.

Uma outra expectativa razoável seria verem-se aprofundando e refinando as propostas para o tratamento com/das “diferenças”, por motivos óbvios. Ocorre, entretanto, o contrário disso.

Essa constatação põe em xeque o alcance do discurso jurídico superior. O mesmo se diga dos aportes científicos que embasam o jurídico no plano nacional. Presentemente interessa-nos essa segunda questão, com referência à Lingüística, o que, certamente, não está divorciada da primeira.

Não obstante haja, nos documentos examinados, ancoragem em praticamente todos os domínios da Lingüística, fica claro o predomínio da Sociolingüística tanto para fundamentar idéias, quanto para argumentar em favor de determinados procedimentos e condutas. Consideramos interessante encerrar este capítulo tecendo algumas considerações sobre essa disciplina, o que virá, mais à frente, auxiliar nossa reflexão na análise de excertos textuais.

5.6 Que Sociolingüística?

Referimo-nos, repetidas vezes, à influência da Sociolingüística no pensamento político-pedagógico de nosso tempo e na tentativa de aplicação de noções e conceitos da disciplina na prática do ensino da língua, ou, mais especificamente, nas relações sociais partilhadas na escola e fora dela. Mas de que Sociolingüística se fala (ou estamos nós falando)?

A definição epistemológica em torno desse domínio da Lingüística continua rendendo boas discussões entre os teóricos da área. Desde as primeiras publicações nesta linha (Labov, Fishman, Gumperz e outros) aos dias atuais, os autores buscam, na diversificação de métodos e conceitos, dar conta de suas indagações, que são muitas e que muitas vezes se imbricam de tal forma aos fenômenos sociais que se corre o risco de transformar a língua em mera coadjuvante da organização social.

Sociolingüística, Sociologia da Linguagem ou Sócio-lingüística?

Calvet, no prefácio de uma edição recente de seu “Lingüística e Colonialismo” (2005, sendo a primeira edição, de 1974) fala de sua indefinição teórica até pelo menos 1982, quando, num colóquio em Paris, Pierre Encrevé – que havia seguido com ele cursos de André Martinet e, em 1976, havia prologado a edição de “Sociolinguistique Patterns” de Labov – chamou-lhe a atenção, com base no que ouvira de sua conferência: “O que você faz é Sociologia da Língua”. Confessa Calvet que nunca havia se preocupado com o que fazia, manejava-se intuitivamente ou seguia seu gosto. Considerava que os olhares dos lingüistas ao abordar as relações entre línguas e sociedade e os dos sociólogos acerca dessas mesmas relações constituíam dois modos distintos de aludir a um problema central: o estatuto social da língua.

Vejamos onde desembocam as reflexões do autor nos anos que se seguiram ao encontro de Paris.

Em 1993, Calvet (2002, p. 161) lança um pequeno livro sobre a Sociolingüística, em que parte da conclusão é esta:

Vários pesquisadores enfatizam o fracasso daqueles que tentaram dar uma definição da sociolingüística. Mas a razão deste fracasso é muito simples: em todos os casos, os autores tentam definir a sociolingüística com relação à lingüística. Ora, é o inverso o que se deve fazer. Se se leva a sério a afirmação, muito amplamente aceita, de que a língua é um fato (ou um produto) social, então a lingüística só pode ser definida como o estudo da comunidade social em seu aspecto lingüístico. E, por sua vez, a sociolingüística só pode ser definida como a lingüística.

O autor, entretanto, vê os inconvenientes semânticos dessa sua formulação e reconhece que ela força a definição de duas lingüísticas: uma exemplificada pelo estruturalismo e o gerativismo e outra decorrente da definição acima. Por outro lado, para o autor, a primeira lingüística não existiria sem a segunda, a menos que fosse considerada como uma parte da Sociolingüística que descreveria o funcionamento interno da língua.

Calvet propõe, então, uma inovação gráfica: (sócio)lingüística, sugerindo a tendência a desaparecer o termo entre parênteses, com o entendimento de que a (sócio)lingüística é uma ciência em devir.

Já Françoise Gadet (2000), propõe que “A” Sociolingüística deve ser uma articulação dinâmica das duas categorias: o social e o lingüístico, tão pouco problematizadas uma e outra. Isto supõe, nas palavras da autora, rejeitar uma lingüística de imanência da alma, que não vê os locutores senão como organismos condicionados (pelos fatores que seus enunciados “portam”), e a lingüística como ser isolado desses portadores.

A autora defende que, no lugar de formulações como “a língua exprime ou reflete o social”, onde os locutores é que suportam a ocorrência das variantes, é preciso ver um sujeito em ação numa atividade discursiva, ela mesma tomada numa interação. Gadet lembra Dittmar (1983) e Cameron (1990), que já avançavam em questões além da sociolingüística inicial (variacionista), com interrogações sobre a gênese social da variação, as rotinas verbais, as atitudes lingüísticas, a estigmatização de variedades ou a escolha de variantes por grupos de falantes.

Para se fazer essa Sociolingüística, Gadet defende a necessidade de estudos empíricos reorientados pelos problemas teóricos que os subentendem, o que suporia a perspectiva de fugir ao positivismo metodológico que orientou a sociolingüística recente a ponto de ocultar questões fundamentais.

Em outro momento, Gadet (2004) vai além. No prefácio da tradução brasileira de uma obra sua em co-autoria com Michel Pêcheux, escrita há mais de 20 anos, a autora defende para os dias de hoje a interdisciplinaridade entre os

domínios da lingüística, critica o imperialismo teórico que ela julga ultrapassado, e vê como uma esperança a possibilidade de que a gramática gerativa ou qualquer outra teoria formalista venha a “fornecer um esquema de descrição ou de modelização para as disciplinas do discurso”.

Ao se assumir sociolingüista, a autora (GADET e PÊCHEUX, 2004, p. 14) se explica:

... o que busco NO sociolingüístico nada tem a ver com o projeto simplista dado como objetivo Da sociolingüística (uma co-variação banal e monótona entre social e lingüístico ou languageiro). Essa busca, eu a resumo como uma interrogação sobre o que fazem os seres humanos quando produzem discurso ou texto, quando pensam em fazer sentido ou algo que pareça fazer sentido para outros locutores. Análise de discurso e sociolingüística poderiam então se encontrar do mesmo lado em um projeto intelectual; e pouco importa no final das contas se chamamos uma tal interrogação dessa ou de outra maneira.

Uma nova configuração das disciplinas da fala, como a preconizada pela autora, é vista em inúmeras tentativas de se estabelecer uma interlocução interdisciplinar tanto em trabalhos acadêmicos quanto nos de caráter político, como é o caso da legislação pedagógica no Brasil.

Preferimos ver nessas dificuldades exemplares de se encontrar uma diretriz teórico-metodológica para o estudo das relações entre língua e sociedade um movimento real de amadurecimento – considerando que a ciência é de fato constituída de avanços e recuos – e ainda um sinal de que seria o momento de repensar se a rotulagem de “salada teórica” é pertinente às relações e às interlocuições entre as disciplinas lingüísticas. Mas gostaríamos de acrescentar dois pontos às dificuldades elencadas acima, ou seja, duas questões a mais quando se trata de estudar a língua portuguesa do Brasil.

Relativamente à variação lingüística, os referenciais teóricos e metodológicos de que se dispõe quase sempre incidem sobre as relações lingüísticas em sociedades plurilíngües, onde se falam línguas muito diversas ou línguas geneticamente afins, porém diferentes, ou ainda línguas e dialetos. É o caso, por exemplo, do espanhol e o guarani no Paraguai, do francês e o ocitano na França, das línguas nativas e as de colonização nos países da África. No

nosso entendimento, tais pesquisas têm seu foco na diversidade lingüística. Mesmo os estudos sociolingüísticos da francofonia nos limites do hexágono francês, por exemplo, incluem necessariamente as comunidades de imigrantes normalmente bilíngües.

A realidade brasileira pode (e deve) ensejar estudos nesse sentido, em função da diversidade de línguas indígenas e estrangeiras no país. Mas no caso específico das variedades internas do português do Brasil surgem questões peculiares para as quais nem sempre os aportes teórico-metodológicos disponíveis são plenamente aplicáveis.

Um outro problema diz respeito ao lugar do pesquisador no ambiente de pesquisa. Olhar para os (ou falar dos) fenômenos sociais “de fora”, conforme a proposta durkheimiana, parece uma conduta relativamente superada desde Max Weber, e, no que concerne às relações entre língua e sociedade, Franz Boas, Bronislaw Malinowski, William Labov e muitos outros já demonstravam ser praticamente impossível uma investigação confiável sem o face-a-face do pesquisador e seus informantes, sem o contato efetivo entre o estudioso e seu objeto. Estar inserido na sociedade brasileira representa, para o sociolingüista brasileiro, uma vantagem e um risco: a vantagem de conhecer muito melhor seu campo de trabalho e o risco decorrente do fato de ser parte dessa sociedade altamente estratificada e, como tal, deixar-se afetar por tendências etnocêntricas ou por posições político-ideológicas sectárias, conduta que pode converter-se em militantismo arrebatado, o que não é difícil observar em nosso meio.

Ao que parece, uma faceta dos estudos sociolingüísticos mereceu, nos textos legisladores do ensino brasileiro, lugar privilegiado: a que trata das atitudes lingüísticas, uma perspectiva de observação das relações entre falantes, relativamente às variedades lingüísticas em uma determinada comunidade, que, desde Labov, é objeto de estudo das mais diferentes correntes da Sociolingüística, sob os mais diferentes ângulos. A partir do estudo das atitudes (conscientes ou inconscientes, encobertas ou manifestas, subjetivas ou objetivas, generalizadas ou particularizantes), que refletem as avaliações dos falantes sobre

sua própria fala e a fala do outro, surgem as noções de estigmatização e estereotipação lingüísticas que, por sua vez, desembocam na questão social do preconceito lingüístico, tão insistentemente mencionado nos textos jurídico-pedagógicos e quase sempre relacionados ao mote que nos chama a atenção: o *respeito à diferença*. Para que possamos melhor compreender o funcionamento dessa formulação sociolingüística na política pedagógica brasileira e seus efeitos para o ensino da língua, analisaremos primeiramente o mote em questão na perspectiva da Semântica da Enunciação e, mais à frente, voltaremos a falar das atitudes lingüísticas como regulamentação do Estado para o ensino.

6. NA ENUNCIÇÃO, A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS

6.1 O que quer dizer...?

Antes de iniciar nossa análise sobre “respeito à diferença” e suas variações, é oportuno considerar o que diz Guimarães (2007, no prelo): “as palavras têm uma história de enunciação. Elas não estão em nenhum texto como um princípio sem qualquer passado”, e, portanto, sua exposição ao real, ou seja, o que elas designam, tem um fundamento histórico. Tratando das relações de palavras, o autor vai além da posição da semântica referencialista, para a qual as coisas existem *per se* e as palavras as classificam; e da posição culturalista que, como a dos campos semânticos, concebe as línguas, cada qual a seu modo, dividindo as coisas que existem e determinando o que pensam seus falantes. Para Guimarães, “o dizer é um acontecimento. A enunciação constitui o sentido lingüístico como relações de linguagem”. Por esta perspectiva, além da consideração do caráter eminentemente histórico das palavras no contexto em que são usadas, o autor considera que as palavras relacionam-se entre si no texto, produzindo sentidos.

Portanto,

...no acontecimento se refaz insistentemente uma língua, pensada não como uma estrutura, um sistema fechado, mas como um sistema de regularidades determinado historicamente e que é exposto ao real e aos falantes nos espaços de enunciação (Idem).

Assumindo a posição de Guimarães (2002), ao afirmar que a significação é produzida enunciativamente no e pelo acontecimento da enunciação, indagamos o que é silenciado no dizer “respeito à diferença”.

Alguns questionamentos se impõem de imediato quando olhamos para esse enunciado e suas variações:

- O que significa “respeito/respeitar/respeitando”?
- O que significa “diferença/diferente(s)”?
- Quem respeita (ou deve respeitar)?
- Quem (ou o que) é (ou deve ser) respeitado?
- Quem respeita a diferença é (ou não é) diferente?
- Quem respeita a diferença (ou o diferente) supõe-se (ou é tido como) não-diferente?

- No caso de existir uma relação de alteridade – o que parece óbvio – o “outro” é quem respeita ou quem (o que) é respeitado?

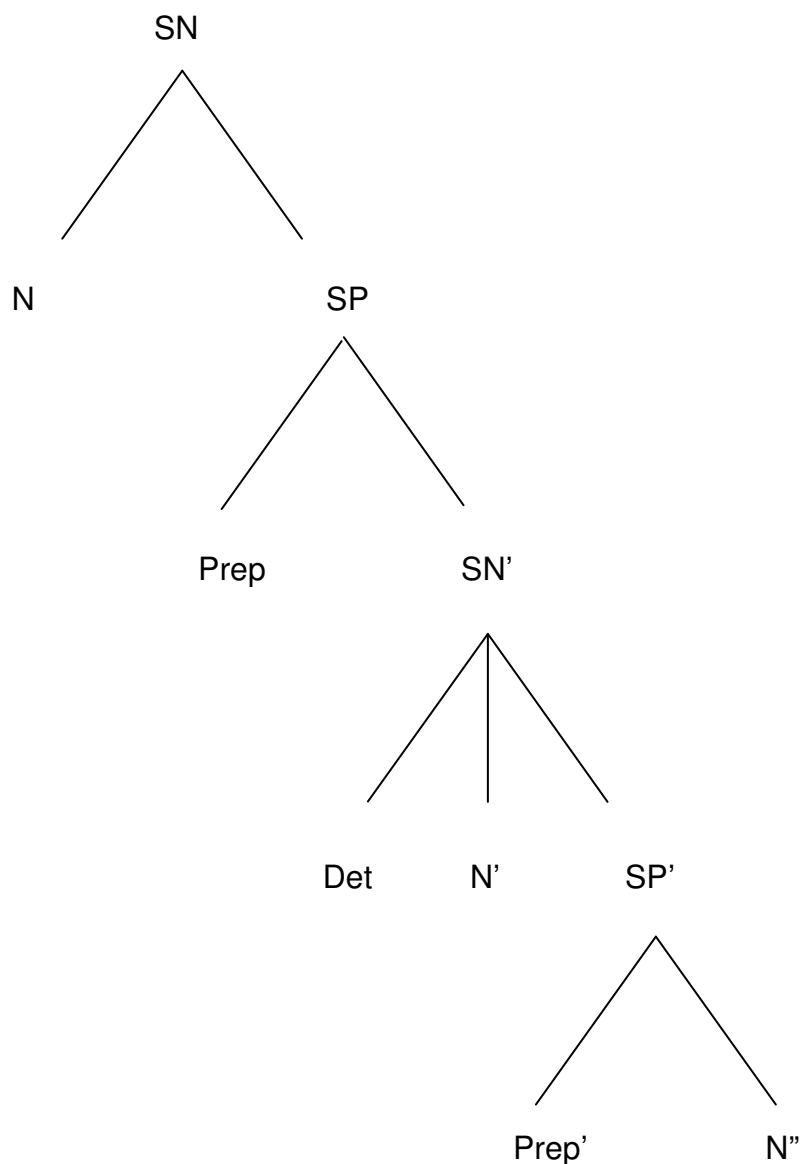
E, sobretudo:

A diferença (ou o diferente) o é em relação/oposição a quê?

Para a nossa análise, vamos tomar seqüencialmente três enunciados presentes no PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, buscando, na significação dos elementos estruturais da frase, chegar aos sentidos representados na enunciação:

(1) *O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.* (Seção introdutória do documento “Que fala cabe à escola ensinar”) (grifamos).

Vejamos o funcionamento morfossintático da sentença grifada: “...**educação para o respeito à diferença**”, através da representação gráfica de “árvores”.



Vê-se que estamos diante de uma nominalização: “o respeito à diferença”. O *para* indica o fim (objetivo) da educação, o que possibilita transformar a sentença numa estrutura de subordinação e, portanto, predicativa:

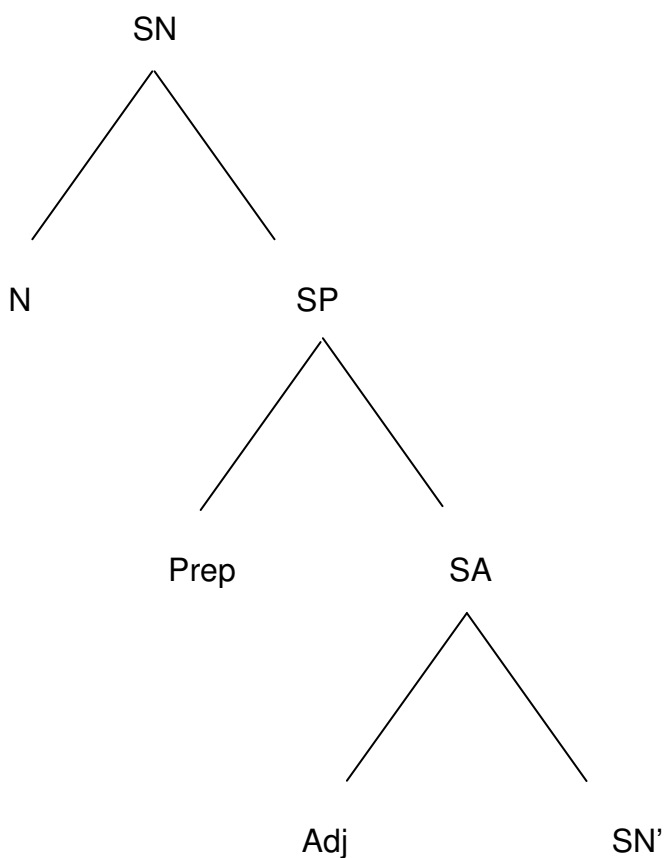
Educa-se para que **x respeite a diferença**.

Esta estrutura sintática possível esquece quem é que respeita (ou deve respeitar). O respeito fica no nível geral da afirmação.

Vejamos agora um dos itens de “conteúdo” do documento em questão na seção intitulada “Valores, Normas e Atitudes”:

(2) *Respeito aos diferentes modos de falar*

Temos aqui um sintagma nominal cujo funcionamento é este:



Considerando que (2) é uma nominalização de

x respeita os diferentes modos de falar

permanece indeterminado quem respeita (ou deve respeitar). Entretanto, temos em (2) uma determinação importante quando se adjetiva o nome “diferença” visto em (1), pois o adjetivo “diferentes” determina e é determinado por “modos de falar”.

Nessa direção, é possível reescrever o enunciado (1) da seguinte forma:

(1)a ...educação para **o respeito à diferença (existente) nos modos de falar.**

Até este momento, conclui-se que “diferença” e “diferentes” remetem aos “modos de falar”.

Mas surge aqui uma questão: o sintagma “modos de falar” supõe um sujeito da fala, que fica esquecido pelo efeito do verbo no infinitivo. Alguém produz diferentes modos de falar, falando. O que torna o enunciado diferente de, por exemplo, “Respeito às diferentes religiões”.

O sentido da sequência “os diferentes modos de falar” fica, portanto, a exigir uma determinação: quem fala de diferentes modos? ou diferentes modos de falar de quem?

Resta possível, portanto, a seguinte formulação:

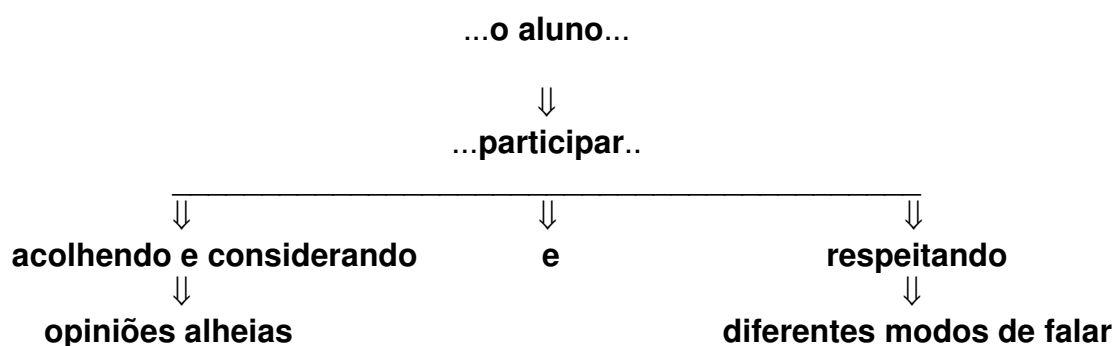
x respeita os diferentes modos de falar de y

Persistem duas interrogações: quem respeita (x) e quem é respeitado (y)?.

Tomemos agora um terceiro texto do mesmo documento, constante do conjunto de objetivos do ensino da Língua Portuguesa para o 1º ciclo;

(3) *Espera-se que o aluno seja capaz de (...) participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.*

Uma representação gráfica no modelo das árvores poderia ser excessiva para descrever o funcionamento deste texto. Assim, propomos o seguinte esquema, destacando os termos fundamentais para a nossa análise sem, contudo, perder de vista a totalidade do enunciado:



Esta configuração permite identificar um sujeito determinado – o aluno – expresso numa estrutura singular que corresponde semanticamente a uma unidade: “o conjunto de alunos”.

O sintagma verbal “participar de diferentes situações de comunicação oral” se distribui em duas direções distintas por efeito da conjunção:

- a) acolhendo e considerando as opiniões alheias
- e
- b) respeitando os diferentes modos de falar

A aparente equivalência semântica desses dois enunciados se desfaz quando se observa que o nível de incompletude de sentido de (b) é maior que o de (a), tendo em vista elementos morfosintáticos que operam em um e outro, ou

seja: na seqüência (a) o objeto do acolhimento e da consideração não é simplesmente “opiniões”, mas “opiniões alheias”. Existe aí uma determinação que identifica, ainda que de forma vaga, um pertencimento. Trata-se das opiniões dos outros, alheias às opiniões do sujeito que acolhe e considera.

O mesmo não ocorre em (b): a conjunção que coordena os dois enunciados também os distingue. O determinante “alheias” não pode ser compartilhado, tanto por estar restrito ao primeiro enunciado, como pela sua marcação de gênero.

Dessa forma, continua indefinido quem produz diferentes modos de falar, ou ainda, quem fala diferentemente do aluno.

Temos, então:

O aluno (ou o conjunto de alunos) respeita os diferentes modos de falar de y.

A interpretação desta sentença pode ser a de que o sujeito que respeita não é o sujeito que fala diferentemente e vice-versa, ou seja, o aluno não se inclui em y. Tal interpretação leva a crer que existe (ou supõe-se que exista) no universo da linguagem uma forma de falar que não se enquadra na categoria “diferente” e seu usuário é o aluno que respeita a fala diferente de y.

Assim, retomando o objetivo escolar expresso em (3), podemos reescrever parte dele da forma seguinte:

Espera-se que o aluno/conjunto de alunos, que não fala diferentemente, respeite os diferentes modos de falar de y.

A expectativa do formulador da política pedagógica fica clara quanto a que os alunos falem de uma forma tal que não os identifique como diferentes pelo seu modo de falar, e, desse lugar, adotem como “valor, norma e atitude” o respeito a y, que é diferente porque fala diferentemente. Quem seria y, afinal? –

Aquele que não foi afetado pela escola. Neste caso, y pode até estar na escola, matriculado e freqüente, mas está ao mesmo tempo fora dela, no sentido de que não foi afetado por ela, não se deixou ainda afetar ou não teve condições de fazê-lo. Portanto, y não recebe o aval de pertencimento ao “conjunto de alunos” que não fala diferentemente. Ele recebe o respeito.

O “respeito às diferenças” se pretende claramente um princípio de justiça capaz de conduzir à utopia da igualdade/eqüidade. No pensamento de Dubet (2006), há diferentes princípios no interior do conceito universalizado de justiça, justamente aquele que compreende a justiça enquanto igualdade de condições, oportunidades e tratamento. E entre tais princípios existe uma forte tensão, segundo o autor. Uma imaginária escola plenamente justa – e isso implica em igualdade – deve acolher alunos de diferentes origens, diferentes morais, diferentes crenças e diferentes línguas; neste caso, a igualdade só poderia ser estabelecida por meio de uma disciplina espartana, niveladora, o que, paradoxalmente, é contrário à justiça.

A ordenação social exige regularidade, onde não há lugar para a heterogeneidade e para a heterodoxia. Porém, não há como ignorar que elas existem e tensionam insistentemente a ordem social.

Como administrar essas tensões?

Na tentativa de demonstrar os meandros semânticos através dos quais o Estado busca gerenciar a questão de que falamos, tomaremos alguns outros textos extraídos da documentação pedagógica oficial:

(4) *De nada adianta [a escola] aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade.* (PCN de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos).

Para efeito de análise, consideremos:

[A] De nada adianta [a escola] aceitar o aluno como ele é

[B] mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade.

Podemos observar que [A] é um enunciado negativo. Começemos por considerar que um enunciado negativo é polifônico e contém sua própria afirmação (DUCROT, 1987, p. 203). Assim podemos dizer que em [A] temos

4a – adianta (é preciso) aceitar o aluno como ele é

4b – não adianta aceitar o aluno como ele é

Se consideramos o enunciado [A] como parte de (4), então entendemos que há aí uma articulação que se faz por um *mas*. Essa articulação se representa como

[A](4a) ----) “isso resolve os problemas” mas [B] ----) “isso não resolve os problemas”

Ou seja, mas [B] se articula adversativamente com 4a de [A]. É como se fosse

Aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer (...) de sua comunidade, não adianta.

Assim sendo, 4b antecipa a conclusão que [B] coloca, como oposta à afirmação de 4a. Deste modo a sentença [4] funciona como uma condicional:

Se B, então A

Com o seguinte funcionamento:

Se /não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade [B]/ então/ De nada adianta [a escola] aceitar o aluno como ele é [A].

Verifica-se, portanto, que o procedimento da seqüência [B] é um procedimento denegativo, ou seja, a afirmação de que é preciso *aceitar o aluno como ele é* aparece denegada e condicionada pelo segundo enunciado. E a ação de aceitar o aluno como ele é somente se justifica caso se lhe ofereçam instrumentos para enfrentar situações...

É importante também observar o que está em [B]. Essa seqüência contém igualmente uma negação, particular, que diz respeito agora não mais à relação da escola com o aluno, mas do aluno com a língua que fala e um agente indefinido.

Recortemos o enunciado:

E – Não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade.

Esta é, na formulação teórica de Ducrot (Idem, p. 204), uma “negação descritiva”, que “serve para representar um estado de coisas, sem que o autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário”. Um discurso contrário é desconsiderado pelo locutor. A polifonia neste caso se manifesta em outra direção. Segundo o autor, esse tipo de negação pode ser parafraseado positivamente sem perda de sentido, o que equivale dizer que:

E¹ – Será rejeitado/excluído se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade.

Seguindo o raciocínio de Ducrot, existe em “não será aceito” uma (pseudo)propriedade que justificaria a posição do locutor. Dizer que “não será aceito” é atribuir ao dizer a legitimidade de opor-se categoricamente a um eventual enunciado que afirmasse que “será aceito”. Isso nos diz que a ação de “aceitar” é denegada de forma absoluta por alguém.

Um outro elemento do sentido está na implicação estabelecida pelo “se”, que explicita a oposição entre **a)-“não será aceito”** e **b)-“reproduzir as formas...”**, imprimindo um condicionante que faz, dos dois segmentos, argumentos conclusivos entre si:

Se a, então b

Se b, então a

Esta equação reforça o sentido categórico da negação descritiva.

Observemos ainda que “**as formas de expressão próprias de sua comunidade**” é uma reescritura por expansão (especificação) de “**diferentes modos de falar de y**”, conforme conclusão da análise de (3), sendo que y corresponde ao “aluno como ele é”, ou seja, o aluno que não foi ainda afetado pela escola, o aluno que fala diferentemente.

Chamamos a atenção para o fato de que, tanto em [A] como em [B], “o aluno como ele é” se subordina à aceitação, ora da escola, ora de um agente genérico. No caso da escola, o aluno será aceito com a condição de que a escola lhe forneça meios de não ser como ele é; no segundo caso, “o aluno como ele é” será aceito sob a condição de deixar de sê-lo. Conclui-se que o aluno **não** será aceito se continuar sendo como é, nem na escola, nem em outros meios sociais,

com exceção de sua comunidade, onde as formas de expressão são “próprias” (naturais).

Portanto, (4) encobre o sentido de que a identificação do aluno é dada pela sua forma de se expressar/falar. “O aluno como ele é” representa uma identidade que deve ser afetada pela escola, sob pena de que a função da escola de nada adiante. E a alteração identitária do aluno dá-se pela aquisição de uma fala diferente da sua e compatível com a que é ensinada na escola.

Deste modo vê-se como o texto jurídico-pedagógico nega aquilo que toma como sua posição. Ou seja, a posição de aceitar as diferenças acaba por ser denegada no interior mesmo do texto.

Resta a questão: que fala será essa que possibilitará ao aluno ser aceito, ou “se incluir” no jargão corrente, no meio em que estuda e também fora de sua comunidade?

Vejamos:

(5) *É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientados pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da cultura humana.* (PCN de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos).

Propomos distribuir este texto em dois segmentos, destacando as incisas. Temos então:

(5)a **É importante que o aluno entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da cultura humana**

(5)b **ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientados pela tradição gramatical**

Em (5)a o enunciado afirma a questão das variedades lingüísticas, asseverando sua legitimidade e atribuindo-lhes um lugar no mundo, que é o lugar da cultura humana.

Entretanto, em (5)b as incisivas repõem o problema da incongruência entre as diferentes formas de falar. Dentro do que é posto como lateral, afirma-se a formalidade, retoma-se a norma dita padrão. A palavra “particularmente” especifica as formas lingüísticas aprendidas na escola que, por sua vez, são determinadas por especificação no segmento “orientados pela tradição gramatical”.

Cabe ainda aqui uma observação relativamente ao sentido construído pelos verbos que predicam o aluno: “aprender” e “entenda”. Ao aluno cabe aprender novas formas lingüísticas, especificadas no padrão gramatical, e entender os atributos socioculturais das variedades.

Parece não restar dúvida quanto ao papel atribuído à escola como reguladora da linguagem no sentido de afirmar a formalidade lingüística. Na condição de instituição do Estado, a escola deve assegurar a hegemonia da língua oficial/formal, enquanto atribui às variedades um caráter cultural, no sentido antropológico do termo, conforme está predicado em (5).

6.2 O respeito à diferença e seus sentidos

Poucas palavras encerram em si tão alto grau de polissemia quanto a palavra “respeito” e suas variações/derivações. Pode-se dizer que ela se aplica perfeitamente a todo e qualquer campo da atividade humana, por isso é correntemente usada em todas as situações que envolvem o homem nas suas relações consigo mesmo, com o outro, com o ambiente, etc. Respeito ao cadáver na aula de anatomia, respeito à natureza, respeito à hóstia consagrada na Igreja... enfim, respeitar tem um significado social muito amplo e diversificado em qualquer

grupamento humano. O respeito quase sempre pretende expressar atitudes subjetivas, situa-se no plano psicológico da contemplação ou dos sentimentos mais íntimos da psique humana.

Dado esse caráter multifacetado, a palavra respeito pode se multiplicar em infinitos sentidos, tendo em vista principalmente as implicações histórico-ideológicas em que a palavra é produzida. Mas há um aspecto que parece consensual: a palavra respeito ganha significado quando funciona numa relação sintática predicativa: **x tem respeito por y** ou **x respeita y**, conforme vimos acima. Ainda que o verbo funcione como pronominal – **x se respeita** – o pronome “se” acusa uma outridade, uma entidade psicológica que não é x, o que permite a reescritura: **x respeita y que existe em x**.

Portanto, nessas equações não existe uma reciprocidade que se possa demonstrar, ou seja, a reflexibilidade não se pode provar necessariamente verdadeira. Existe sim um agente que respeita e algo ou alguém que é afetado pelo respeito. Esse algo/alguém está fora do agente, é o distinto, o outro.

Em se tratando de relações sociais, a situação do “outro”, o que é afetado pelo respeito, é uma questão fluida, sobretudo se se leva em conta a hierarquia social e o poder político. O respeito que afeta o rei numa monarquia e que, intuitivamente poderia traduzir reverência servil, está longe de significar a mesma coisa que o respeito que afeta o mendigo que dorme na calçada, que se poderia traduzir intuitivamente por condolência e solidariedade. O monarca e o mendigo são o outro, o sujeito afetado pelo respeito de um agente, obviamente em contextos absolutamente diversos do ponto de vista empírico.

A partir das análises feitas e considerações tecidas até o momento sobre o “respeito à diferença”, constitutivo da política pedagógica para o trato das variedades lingüísticas, é possível extrair algumas conclusões preliminares:

a) – No caso da linguagem, a diferença se especifica por “diferentes modos de falar”, que corresponde às variedades lingüísticas;

b) – As variedades lingüísticas se opõem às formas lingüísticas ensinadas na escola; estão no plano da cultura, mas devem ser respeitadas, são o objeto do respeito.

c) – O respeito tem um agente – o aluno/conjunto de alunos – que não fala diferentemente e que respeita as variedades lingüísticas.

d) – As diferentes formas de falar exigem necessariamente um sujeito da fala para o qual se desloca o sentido de “diferente”, ou seja, quem fala diferentemente é diferente.

e) – O falante das variedades, que é y e também pode ser “o aluno como ele é”, é o outro, afetado pelo respeito, e é o diferente.

Resta investigar a natureza semântica do “respeito” que se deve ao falante das variedades do português no Brasil, apregoado pela política de língua destinada à instituição escolar.

Ao examinar o corpus em que se baseia nosso estudo, encontramos uma série de palavras que poderiam, num exercício de sinonímia formal, traduzir ou, quando menos, indiciar o sentido de “respeitar”: reconhecer, valorizar, compreender, interpretar, considerar, observar, etc. Elas não nos parecem suficientes por duas razões, entre outras: pelo seu caráter eminentemente subjetivo e por virem ligadas a outra palavra de igual complexidade semântica: a “diferença”.

Consideramos que a grande demanda da palavra “respeitar”, para que ela possa designar com relativa clareza alguma coisa, é que o locutor a represente por um gesto, ou seja, que a tire do terreno psicologizante e/ou genérico, e defina uma ação que justifique a atuação efetiva e plena de quem respeita. Entendemos que “Respeitar a diferença” ou “Respeitar os diferentes modos de falar” são enunciados que reclamam algo mais que o objeto. E aí reside um grande conflito da ordem do político, representado justamente pelo gesto.

O filósofo espanhol José Luis Pardo se lança a preencher essa lacuna quando discorre sobre questões relativas à identidade:

Segundo Pardo (1996), citado por Silva T et alii (2000, p. 101),

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu, significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade, que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

O marcador semântico no texto (que é ao mesmo tempo a propositura política do gesto) está aqui expresso pelo verbo “deixar”, recorrentemente utilizado para explicitar a ação que completa o sentido de “respeitar”. O verbo significar, logo na primeira frase, liga semanticamente “Respeitar a diferença” a todos os segmentos do texto, que são no seu conjunto uma definição do sintagma verbal.

As negativas iniciais introduzidas pelo não – não pode significar tal e tal coisas – são neutralizadas pela adversativa mas, que mantém o sentido afirmativo de que “Respeitar a diferença significa deixar...”.

Sem necessidade de muita análise, pode-se concluir que, no pensamento do filósofo, “Respeitar a diferença” é deixar (permitir) que o outro seja “assim ou assado”. Ao agente é atribuído, portanto, um poder: o poder de permitir algo sobre a forma de ser (a identidade) do “outro”, um gesto que expressa claramente os sentidos da colonização.

No texto em questão, quem respeita está no plano metafísico, mas fica claro que o “outro” é o “diferente”: “significa deixar que o outro seja diferente”.

Numa relação de intertextualidade, observa-se a correspondência de sentidos entre “**aceitar o aluno como ele é**”, visto em (4), e “**deixar que o outro seja diferente**”, no texto de Pardo, o que sinaliza para uma moral historicamente construída nas sociedades de tradição cristã: a condescendência (indulgência) para com o outro, o diferente, o que apresenta caracteres identitários que fogem a um padrão, enfim, o que erra ou está no lugar errado. Essa moral oferece as bases para o que propomos chamar de “**política da condescendência**”.

Em relação à escola, o verbo “aceitar” (= “deixar”) ancora, em tese, a significação da “política da condescendência”. A negação por antonímia desse verbo é “não aceitar” (= “não deixar”), o que configura o confronto.

Sendo assim, quando sugerimos que existe uma política da condescendência estamos também sugerindo a existência de seu oposto: uma **“política do confronto”**. A história das idéias lingüísticas no Brasil, que segue contígua à história do ensino de língua desde os jesuítas, tem demonstrado que as políticas de língua, relativamente à questão das variedades e da diversidade lingüísticas, são sempre marcadas pela mobilidade que vai da condescendência ao confronto como um pêndulo, cujo eixo se sustenta nos interesses que movem as relações políticas e regem suas ações. Não queremos com isso dizer que haja nessas relações uma transparência que permita identificar sem derivas uma ou outra forma de gerir as diferenças. Ao contrário, pretendemos que a figuração do pêndulo assinale justamente os deslocamentos contínuos, mas encobertos, nos quais se sustenta o jogo do poder político.

6.3 Dinâmicas relacionais

Entendemos que o jogo político, que meneia entre a “condescendência” e o “confronto”, se evolui em dinâmicas pelas quais determinada questão se resolve, aparentemente, na sociedade. No caso dos “diferentes modos de falar”, ou seja, das variedades lingüísticas (e seus locutores, enquanto parte constitutiva), classificamos essas dinâmicas em duas dimensões:

- relações estabelecidas no discurso jurídico, de cujo jogo fazem parte o modelo político e o conhecimento lingüístico;
- relações estabelecidas na práxis social, que inclui o ofício da instituição escola e a absorção do falante pelo mercado de trabalho.

Antes de abordar cada categoria, é oportuno lembrar que tais relações, como qualquer relação que envolve o político, constituem-se no conflito. Relativamente à linguagem, o conflito tem como pano de fundo questões cruciais para algumas democracias ocidentais, como a unidade e a unicidade lingüísticas, inscritas na história como elementos fundamentais de afirmação política em seus movimentos nacionais por emancipação e autonomia. Já não se discute mais a importância definitiva da língua nos processos de identificação e de afirmação identitária; por isso mesmo ela, a língua, torna-se um nó crítico para essas relações. Não por acaso muitos autores evocam a metáfora da guerra quando descrevem questões pertinentes à variedade e à diversidade lingüísticas. É oportuno reproduzir aqui as palavras de Calvet (1999, p. 31) escolhidas como epígrafe desta tese: “...la guerre des langues est inscrite dans l’histoire de l’humanité dès que cette dernière a transformé ses premiers cris et ses premiers gestes en signes”. Tanto quando se trata de relações entre línguas, em que tomam vulto questões como a superioridade lingüística e a hegemonia política, como quando se consideram as relações internas e usuais da língua, em que se acentua o confronto entre o formal e a variação, a simbologia da belicosidade ilustra bem um enfrentamento de forças onipresente. Tarallo (1985) utiliza a figura do “campo de batalha” ou a do “combate sangrento de morte” para dizer dos embates que se travam entre variações da língua numa comunidade lingüisticamente heterogênea.

Para Orlandi (2002), a unidade lingüística está no plano simbólico e é uma ilusão necessária que se inscreve como sustentáculo de um sistema jurídico estabelecido, mas, diz a autora, a unidade também representa uma condição imprescindível à constituição de qualquer língua.

Entre manter e garantir a existência, ainda que simbólica, dessa unidade e não ter como apagar uma materialidade manifesta nos usos reais da língua do povo, oscila o pêndulo.

Passemos a comentar as relações elencadas acima.

6.3.1 As relações no discurso jurídico

A Nomenclatura Gramatical Brasileira, elaborada em 1958 com o fim de uniformizar, esquematizar e simplificar a terminologia de análise gramatical, foi instituída visando, principalmente, ao ensino da língua nas escolas. Essa motivação reforçou ainda mais a concepção estruturalista formal que orientava o ensino até então e representou, em princípio, um porto seguro para os professores no manejo pedagógico, antes às voltas com uma miscelânea de designações e interpretações descritivas, conforme dissemos atrás. A análise sintática passa a ocupar um amplo espaço nos livros didáticos e figurar como a vedete (e o horror) dos concursos vestibulares, assim como dos processos de seleção para o mercado de trabalho. Saber a língua é sinônimo de conhecer as classes e funções gramaticais, o sistema fonético, a constituição morfológica das palavras, enfim, dissecar a língua, nomeando tudo conforme a norma.

Não obstante a longevidade hoje comprovada da NGB, sua solidez inicial não durou muito. Nas gramáticas, compêndios e livros didáticos que a sucederam multiplicavam-se as notas de rodapé na tentativa de dar conta dos equívocos, lacunas e contradições das normativas perante a complexidade da língua.

A inclusão da Lingüística nos currículos dos cursos de Letras e o avanço do conhecimento sobre a língua, com a criação dos cursos de pós-graduação, a produção acadêmico-científica e a difusão desses saberes vêm contribuir para balançar ainda mais o monumento formal, e o faz colocando em evidência as relações da língua com o social e o político.

Conforme vimos na relação do corpus deste trabalho, não tarda (1976) para que o governo federal constitua uma comissão de especialistas com o fim de analisar a “crise” no ensino da língua e propor melhorias, o que volta a acontecer em 1985, com a convocação de uma outra comissão com semelhante objetivo. Os relatórios conclusivos dessas comissões resultaram em algumas

mudanças sem muito realce em termos jurídicos, pelo menos até a LDB de 1996 e seus textos regulamentares, porque se constata que grande parte do que foi pensado e proposto naquelas comissões inspiraram a legislação atual. É importante destacar que aqueles relatórios vêm provocar no meio escolar a discussão sobre as variedades da língua em relação ao ensino, bem como propõem já uma conceituação mais científica sobre língua e linguagem. Aqui fazemos um parêntese para distinguir uma figura emblemática dessa evolução: o filólogo, gramático e professor Celso Cunha, co-autor da NGB, presidente da Comissão de 1976 e membro da Comissão de 1985, em cuja seqüência de gramáticas publicadas (desde o Manual de Português, de 1958, à Nova Gramática do Português Contemporâneo, de 1984, em co-autoria com o português Lindley Cintra) vê-se um crescendo de considerações sobre a variedade lingüística no português do Brasil.

Consta do Relatório da Comissão de 1976:

Do recente desenvolvimento dos estudos lingüísticos e literários muito se pode esperar para o aperfeiçoamento do ensino da língua e da literatura. (...) algumas contribuições significativas já trouxe a Lingüística para o ensino da língua vernácula. Uma delas é a valorização da língua oral, como forma básica e primordial de comunicação e como a forma que precede e fundamenta a língua escrita. (...) Outra contribuição importante da Lingüística, particularmente da Sociolingüística, é o conceito de variantes. A opinião tradicional de que apenas um determinado código lingüístico pode ser considerado correto e socialmente bom é substituído pelo conceito de que há variações dialetais e de registro, nenhuma intrinsecamente boa ou má...

Salientamos neste texto a idéia de que a Lingüística “valoriza” a língua oral. O sentido de valorização dessa modalidade da linguagem prenuncia a atitude de tolerância e respeito, expressas logo adiante como “recomendações nas instruções metodológicas”:

... que se tolerem variantes fonológicas, léxicas e sintáticas de ocorrência freqüente na linguagem culta, oral e escrita e, ainda: que, nos exercícios orais, respeitadas as variantes fonológicas cultas, se insista na dicção precisa, na boa modulação da frase e na leitura expressiva.

Segue-se, entretanto, merecendo o destaque de um parágrafo, a recomendação que preserva a unidade: “O reconhecimento e a utilização de variantes da língua não implicam a negação da unidade superior do idioma”.

O reconhecimento da contribuição do conhecimento lingüístico ao ensino, bem como a expectativa de que esse saber viesse a ser bem mais valioso no futuro não impediam as reservas e o temor frente à possibilidade de que se negligenciasse o alicerce formal normativo que sustém a unidade lingüística. A Lingüística transforma-se numa “ameaça” em mãos despreparadas, e nesse relatório vemos surgir o gérmen de um discurso, que resiste ao tempo: o da permissividade patrocinada pela Lingüística:

O problema decorrente dessas contribuições da Lingüística que se vêm incorporando ao ensino da língua materna no Brasil é que, como provável resultado das deficiências já apontadas na formação do professor, se tem assumido posições radicais e extremistas: a importância da língua oral ressaltada pela Lingüística tem levado a minimizar a da língua escrita e a relegá-la a segundo plano na escola; o conceito de variantes lingüísticas, estabelecendo que nem só o português literário é ‘bom’, tem levado, também na área da língua, à permissividade e a uma posição ingênua e simplista de que ‘qualquer português é bom’.

O texto não deixa dúvidas quanto a que o “primeiro plano” na escola deve ser o da língua escrita. E a preocupação com o purismo extrapola os muros da escola: a última recomendação do documento é a de que os órgãos públicos adotem “medidas que impeçam a freqüência ou proliferação de abusos ou descuidos lingüísticos na publicidade comercial, ou na das placas e cartazes de orientação expostos ao público”.

Vê-se ainda neste texto a preconização/afirmação da língua portuguesa como “língua materna”, o bom português, cuja pureza é ameaçada por línguas quaisquer.

O Relatório de 1985 dedica uma seção exclusiva a “Gramática e Lingüística no ensino”, em que se advoga a importância da Lingüística no preparo de professores, que deverão adquirir uma visão científica dos fatos da linguagem.

A gramática perde status de “motor” e ganha a qualificação de “instrumento” de ensino, merecendo uma crítica: “As gramáticas escolares padecem de limitações decorrentes de uma tradição absolutista no tratamento da variação lingüística”.

Percebe-se nesse documento uma grande preocupação com os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, e com a necessidade de a escola tomá-los como recursos didáticos, ou seja, como aliados, de forma a controlar sua influência no domínio da linguagem. Sobre a TV se reconhece que ela “difunde primordialmente a pronúncia padrão e o vocabulário básico do Centro-Sul, salvo nas reportagens locais e nas caracterizações de personagens regionais, onde são percebidas as variedades Norte-Sul, campo-cidade”. Segundo o relatório, as informações veiculadas pela TV podem ser, portanto, “aproveitadas” para, entre outras coisas:

- “ouvir e compreender variedades diversas da variedade materna”;
- “promover a unificação do idioma, pela difusão da norma oral culta”.

O “respeito às variedades regionais de pronúncia e de vocabulário” é recomendado literalmente.

Conforme se observa, desponta nesses relatórios, elaborados há 31 anos e 22 anos respectivamente, a construção dos sentidos que terão seus efeitos na atual política pedagógica.

A pressão espontânea exercida pela Lingüística põe em xeque a hegemonia lingüística da formalidade no ensino e estabelece uma revolução de concepções de língua e linguagem que coincide com a chegada em massa à escola de estudantes vindos das camadas populares, o que ameaça a integridade da língua do Estado. Instala-se o conflito, mas não se instala o confronto aberto, porque entram em jogo duas forças poderosas a impedi-lo: a ciência e a democracia, que, em 1976 se renunciava e, em 1985 iniciava seu processo de restauração.

Na análise de Orlandi (2002, p. 206),

... o conhecimento de língua durante muito tempo se resumiu, no discurso social, a ‘falar e escrever corretamente’. Mesmo com o desenvolvimento da Lingüística, mantém-se esse traço da ideologia sobre a língua nacional. Isso se mostra na discussão equivocada de que o lingüista estaria de acordo com o que é considerado um escândalo social: aceitar que se fale ou escreva errado. Para o lingüista tudo valeria. O que demonstra também o imaginário (eficaz) da onipotência da ciência e do cientista, no caso, o lingüista: este, por conhecer a língua, teria o poder de administrar a sua prática na sociedade, de modo a reger os seus destinos.

A instituição escola é, por excelência, o lugar de resistência e garantia da oficialidade e da integridade da língua, a trincheira da nacionalidade lingüística, e por isso é regulada pelo controle do Estado, conforme demonstra Hobsbawm (2002, p. 114-115). No percurso histórico do nacionalismo, ao se eleger uma língua nacional, há de se sacrificar outras formas de manifestação lingüística, e a questão do ensino segue *pari passu* esse movimento, absorvendo seus impactos. Neste sentido, é exemplar o debate que se travou na Itália por ocasião da Unificação, a que nos referimos atrás, que contrapôs pensadores importantes de uma mesma ala revolucionária quando se posicionaram em defesa de possibilidades políticas divergentes: eliminar os dialetos ou conservá-los nas escolas do país unificado. Não obstante os argumentos de Ascoli e D’Ovídio, manteve-se o ideário da língua única, “saneada da *malerba dialettale*”.

Os tempos e o contexto são outros. Mas o que queremos questionar é justamente a maneira encontrada pelo Estado brasileiro nos dias atuais para conduzir e controlar o impasse político presente na dicotomia língua nacional-oficial-materna *versus* variedades lingüísticas, mantendo vivo o imaginário da unidade lingüística.

No nosso entendimento, face ao que expusemos até agora, o ensino da língua portuguesa no Brasil se bifurca, conforme o arcabouço jurídico que regulamenta a política pedagógica atual, em ações fundamentais: uma no campo da moral, que deve resultar num comportamento “politicamente correto”, o de respeitar as diferenças, e outra no plano cognitivo, que exige

conhecimento/aprendizagem de uma forma de linguagem que corresponde ao falar e escrever corretamente.

A sustentação da ideologia da língua única neste caso se resolve com o recurso do que chamamos de política da condescendência. Ao proclamar o respeito aos diferentes, às diferentes formas de falar, às variedades lingüísticas, o Estado pacifica os ânimos, relativiza o impacto da ciência lingüística e neutraliza o enfrentamento ideológico. O confronto é encoberto pela tolerância, anunciada no gesto de admitir na escola, juridicamente, o uso das variedades (“para exprimir sentimentos e experiências”, conforme está dito nos PCN) e no de recomendar o respeito ao usuário dessas variedades.

Não obstante o esforço para demonstrar coerência nas recomendações, os textos dos PCN encerram pelo menos duas grandes contradições: em primeiro lugar, o discurso apologético da diferença (“as diferenças é que fazem a riqueza cultural”) e o da tolerância ao diferente por meio da “solidariedade” e do “respeito” são semanticamente incompatíveis. O valor daquilo que faz a “riqueza” cultural deveria existir em si mesmo, ou seja, não demandaria a solidariedade e o respeito com o sentido que lhes é dado.

Em segundo lugar, a idéia de “tratar diferentemente os diferentes” (DCNEM) constitui-se numa fórmula que, aplicada ao ensino da língua face às variedades lingüísticas, pode sugerir duas direções diametralmente opostas: 1) fomentar o uso sistemático e incondicional das variedades; 2) inibir esse uso. No primeiro caso, as relações lingüísticas e sociais seriam regidas pelo princípio democrático da liberdade; o direito a ser diferente estaria assegurado no terreno do tratamento sem ajuizamento: o falante de uma variedade lingüística (indivíduo ou comunidade) estaria legitimado socialmente nas suas práticas languageiras; e o aluno “diferente”, ao chegar à escola, seria admitido sem condicionantes. Neste caso, o “respeito às diferenças” poderia significar uma consideração sem reservas aos diferentes usos que se faz da língua. Já na segunda perspectiva, há um deslocamento drástico dos sentidos: o diferente não deve sê-lo. E o tratamento diferenciado aos diferentes teria como fim aparar as arestas com vistas ao

nivelamento; o direito a ser diferente é apagado pelo imaginário da igualdade, da uniformidade, rumo a um “ponto de chegada comum” (DCNEM). O sentido do termo “tratamento” desloca-se das formas de convivência sem censura, no primeiro caso, para o de profilaxia e saneamento no segundo. Apesar da duplicidade de sentidos, não resta dúvida de que, na política que analisamos, tratar diferentemente os diferentes é algo que remete ao segundo caso, ou seja, ao nivelamento.

Eis que a obstinação com que se conclama ao respeito à diferença imprime, na superfície, a idéia de isenção do Estado, ou, melhor dizendo, de assentimento despojado às diferenças lingüísticas, encobrando, numa prescrição metodológica psicologizante, o descomprometimento do próprio Estado. Bourdieu (1983) ilustra bem (e desconstrói) esse aparente despojamento quando analisa o recorte de um jornal bearnês a propósito de uma cerimônia pública em Béarn, em que o prefeito de Pau se dirige à platéia na língua nativa, como que ignorando a ilegitimidade daquele subdialeto perante a língua francesa oficial. Comenta o jornal local: “Esta atenção comove a assistência”.

Sobre o comentário do jornal, emenda Bourdieu (Idem, p. 99):

Esta assistência é composta de pessoas cuja primeira língua é o bearnês. Comovem-se com a atenção que lhes é dada, que é uma forma de condescendência. Para que haja condescendência é preciso que haja uma distância objetiva: a condescendência é a utilização demagógica de uma relação de força objetiva, pois quem é condescendente serve-se da hierarquia para negá-la; no mesmo momento em que nega, ele a explora.

No entendimento do autor, é um caso onde a relação de interação encobre relações de forças transcendentais que mobilizam interesses vitais. E conclui: “É preciso perguntar quem tem interesse em restaurar o bearnês, no momento em que os camponeses se sentem obrigados a falar francês com os filhos para que eles possam se sair bem na escola” (Ibidem, p. 100).

É nessa oscilação que o pêndulo sustenta o jogo entre a condescendência e o confronto, enquanto se mantém em eixo firme. E a política do confronto segue impávida, ainda que em outro lugar: o lugar da práxis.

6.3.2 As relações na práxis social

Até algumas décadas atrás, o papel desempenhado pela escola no Brasil, o de ensinar a “falar e escrever corretamente”, compreendia, além de ensinar a modalidade “cultura” da língua, a função deliberada de eliminar “os diferentes modos de falar”, já que, conforme vimos, o fato de a escola começar a admitir o uso de “qualquer língua”, diferente do bom português, mereceu no Relatório de 1976 uma reprimenda dos especialistas. Os conceitos de erro e acerto eram muito bem definidos nas gramáticas escolares; a correção sistemática era o recurso didático mais usual e eficaz, tudo sob os auspícios da legislação pedagógica e afim com a concepção, corrente à época, de que “saber a língua” significava dominar a metalinguagem gramatical.

As mudanças de que falamos na seção anterior recaem sobre a prática docente do Ensino Básico de forma inexorável. A escola, na condição de “fim da linha”, é, ao mesmo tempo, o anteparo mediador do conflito e o verdadeiro “campo de batalha”. As diferenças e os diferentes modos de falar se deslocam do terreno do discurso político-jurídico para se materializar no cotidiano das práticas linguageiras que habitam a escola. É na sala de aula que se devem administrar efetivamente as relações lingüísticas concernentes à heterogeneidade.

A função do Estado legislador se limita no dizer “o que fazer”. E isso está dito nas diretrizes e bases, nos parâmetros curriculares e nos projetos pedagógicos. “Como fazer” é outra questão, que está ligada ao dia-a-dia do exercício didático-pedagógico, e que não implica apenas no domínio de tecnologias e metodologias, mas, antes, na penosa interpretação d’ “o que fazer” dito pelo Estado em meio a uma profusão de equívocos.

Pretendendo-se inovadora, a atual política pedagógica oferece um considerável rol de sugestões e recomendações de caráter pragmático-utilitário para o desenvolvimento das aulas. Esses “instrumentais” parecem, na superfície e num primeiro momento, amainar em parte a inquietude histórica dos docentes

que, constantemente confrontados com o turbilhão de mudanças conceituais, paradigmáticas e políticas (tudo isso agravado pela carência de qualificação profissional), clamam por “receitas”, ou seja, buscam respostas para o “como fazer”.

Entretanto, tendo em vista o que observamos em termos de conceituação lingüística e ideologia política, os textos jurídicos, em grande medida, remetem aos professores uma tarefa destituída de sentido: interpretar o que está dito nesses textos a fim de elaborar sua prática educativa eficiente e eficaz (determinar o “como fazer” em sala de aula).

Vimos atrás que, ao definir sua política com base na LDB e nos PCN, o Estado de Mato Grosso cria a escola ciclada e emite um documento em que se multiplicam os equívocos teóricos sobre a língua e se complicam de forma dramática as sugestões práticas para o ensino. A escola de Cáceres, por sua vez, laconiza seu projeto pedagógico no que se refere ao ensino da língua e omite solenemente a questão das variedades lingüísticas, justamente num território onde elas pululam.

Essas questões indiciam dificuldades de ordem teórica e operacional. No âmbito da prática, sabe-se que no percurso entre o pico da pirâmide administrativa e sua base há choques de realidade fatais, onde vão se apagando elementos cruciais dos planos de governo, o que não cabe aqui detalhar. No campo da teoria e do discurso político, a dificuldade reside principalmente na interpretação dos textos. Esta se torna uma tarefa especialmente complicada para o professor, por razões já expostas: a inconsistência teórica e as derivas do discurso político.

Ao dizer, por exemplo, ao professor que

... ensinar a gramática passa a ser trabalhá-la no sentido de que se possa ampliar o conhecimento de língua, construindo gramáticas de outros dialetos. É necessário que se ensine tanto a gramática da modalidade oral do dialeto considerado padrão, quanto a gramática da modalidade escrita do dialeto de prestígio, usada nos textos escritos que circulam na sociedade. Saber essas gramáticas é essencial para as

habilidades de compreensão e de produção de texto (Escola Ciclada, MT, p. 125) (grifamos),

o governo de Mato Grosso está licenciando a omissão que se vê no projeto da escola de Cáceres, em virtude da completa inviabilidade de se compreender e executar a recomendação acima.

Posta esta problemática há de se considerar uma outra questão. Além de constituir-se em “trincheira” institucional da unidade lingüística, a escola assimila a responsabilidade de qualificar o aluno para o mercado de trabalho. Esta exigência legal é explicitada na LDB/96, parágrafo 2º do Artigo 1º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e reeditada nos PCN quando, por exemplo, afirmam que “as transformações educacionais realmente significativas (...) acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade” e que a demanda por um ensino mais eficaz decorre “da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo”, cujo perfil social e cultural deve ser transformado.

Na análise de Silva M. (2007, p. 145),

Os próprios PCNs convidam-nos, pois, a refletir um pouco sobre essas “novas exigências” da sociedade, bem como sobre a “transformação do perfil social e cultural do alunado”, enquanto elementos constitutivos de um processo (histórico) que sustenta essa política e que determina a conjuntura específica em que ela se produzirá, evidenciando o fato de que as ciências têm um modo de existência ligado às relações de produção de uma sociedade dada e com seus efeitos fora delas mesmas, como é o caso do ensino.

Efetivamente, entre resguardar a língua oficial e corresponder às expectativas do mercado de trabalho não vemos discrepância alguma. Ao contrário, são questões perfeitamente compatíveis para o modelo econômico do país e seus meios de produção, ou melhor, são questões intrínsecas, tendo em vista que “o bom português” é sabidamente um critério *sine qua non* de inserção e ascensão profissional no mercado capitalista.

O que queremos dizer é que esse vínculo necessário ao mercado de trabalho agrava a situação da escola na administração do conflito entre a língua formal e as variedades lingüísticas.

Diante da certeza de que o aluno “não será aceito” se reproduzir sua linguagem de origem, não resta à escola outra ação senão a de eliminar, ou pelo menos ignorar “as expressões próprias de sua comunidade”. É o que se constata na escola de Cáceres.

Dessa forma, é a “política do confronto”, remetida ao fim da linha pelas instâncias superiores e capeada nas paredes da escola, que irá produzir seus efeitos para garantir a eficácia do discurso jurídico que pronuncia a política da condescendência.

É necessário, nesta altura, esclarecer algumas questões atinentes ao “fim da linha” que escolhemos para caracterizar a base da pirâmide jurídico-administrativa – a cidade de Cáceres. É o que faremos a seguir.

7. O CARÁTER POLÍTICO DAS RELAÇÕES LINGÜÍSTICAS

7.1 Relações entre línguas numa abordagem enunciativa

Partiremos de algumas considerações sobre nossa escolha. As razões pelas quais damos relevo a Mato Grosso neste trabalho, destacando uma cidade localizada no extremo sudoeste do Estado, já foram aqui, em parte, descritas. Mas é preciso ainda refletir sobre as relações lingüísticas em curso naquela região do Brasil para que possamos tanto justificar melhor nosso recorte como tentar compreender o porquê de sua importância quando se fala em política de língua.

Conforme dissemos, existe nessa região – e não somente em Cáceres, mas na chamada Baixada Cuiabana, em Poconé, Corumbá (no Mato Grosso do Sul) e locais circunvizinhos, incluindo toda a zona rural – um falar diferenciado e incomum do português praticado pelos nativos e populações tradicionais, ainda não catalogado na geografia lingüística e pouco descrito em trabalhos acadêmicos que, geralmente, recortam um ou dois traços a cada vez. Esse falar, essa variedade do português do Brasil, a que chamamos em outras oportunidades “a língua do bugre”, foi sendo descoberta por outros brasileiros conforme recrudescia a migração interna massiva do final do século passado. À surpresa dos migrantes ao deparar com essa fala “estranha” e “pitoresca” somou-se uma forte estigmatização que se manifesta(va) em todas as relações sociais, inclusive – e principalmente – na escola.

Tomaremos aqui como suporte teórico um texto de Guimarães (2006) intitulado “Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil” para refletir o lugar e as relações da fala do bugre no contexto da variação lingüística no Brasil.

O conceito de espaço de enunciação desenvolvido pelo autor permite compreender as relações entre diferentes línguas a partir dos aspectos sociais e históricos constitutivos de seu funcionamento.

Segundo Guimarães (Idem, p. 13),

O espaço de enunciação é o lugar da atribuição das línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação histórica específica, ou seja, distribui as línguas que estejam em relação em condições históricas específicas, de um modo particular.

As línguas, ou no caso em pauta, as variedades lingüísticas, vistas assim, como objetos históricos e funcionando nas relações sociais, são, segundo o autor, constitutivas da identificação dos sujeitos falantes e revestem-se de uma hierarquia que as escalona politicamente. Defende Guimarães que o falante de uma determinada modalidade de língua não é o indivíduo psicológico que escolhe falar de uma maneira diferente, e a língua não estaria já-lá, pronta, como algo abstrato, para ser usada. Ao contrário, o falante é que é tomado pela língua, ou pela divisão da língua, num processo que se desenrola no histórico e no social. E esse processo é dinâmico e continuado, o que explica as mudanças por que passam as línguas e, conseqüentemente, a prática languageira dos falantes.

O autor organiza uma ordenação para analisar a distribuição social e política da língua, estabelecendo duas divisões que explicam seu funcionamento: uma vertical, caracterizada pelos registros formal e coloquial, e outra horizontal, em que se distinguem as variedades do português do Brasil distribuídas por regiões geográficas, esclarecendo que essas divisões não são absolutas, existem entre elas pontos comuns, como o princípio da diversidade, o efeito de hierarquização e os conceitos de acerto e erro. A língua do bugre, que nos interessa comentar, enquadra-se mais precisamente na segunda divisão, embora seja também afetada pela divisão vertical, conforme veremos.

Em ambas as categorizações definidas por Guimarães é possível reconhecer a graduação hierárquica das variedades lingüísticas na sociedade. O conceito de erro, conforme observa o autor, aplica-se, no imaginário social,

também às variações regionais, tendo em vista a idéia historicamente constituída de que há uma única língua correta, que é representada pelo registro formal.

A recente migração para Mato Grosso impôs a convivência dos falares de diferentes regiões brasileiras com o falar do bugre. Essa relação não tem nada de pacífico, sincrético ou solidário, conforme pudemos constatar. Não existem ali simplesmente variedades em contato, mas variedades em conflito, e o embate mais severo dá-se entre as variedades migradas e a local: em meio à pluralidade lingüística, a língua do bugre se destaca pelas avaliações sociais negativas entre a população. O deboche, o chiste, as correções, as repreensões aos nativos na escola em razão de sua fala, a recusa dos meios de comunicação em admitir profissionais nativos que apresentem “sotaque”, as hipercorreções na fala dos nativos, as peças teatrais caricatas com personagens representando o bugre e sua fala “engraçada”, estas são apenas algumas manifestações concretas da estigmatização da língua do bugre por parte dos migrantes. Está aí embutida a significação de língua “errada”.

Guimarães (2006, p. 17) aponta uma “naturalização das configurações políticas no espaço de enunciação” como fator determinante dos efeitos que constroem as representações do certo e do errado. Essa naturalização é tomada pelo autor no sentido de que existe uma memória dizendo que a hierarquização e a sobreposição de línguas ou maneiras de falar uma língua são coisas naturais, próprias da natureza da língua. Dessa forma, à língua formal, tida como a língua correta, soma-se o imaginário da superioridade lingüística relativamente às variedades regionais.

E isto tem a ver, entre outros fatores, com os movimentos históricos de colonização, como o imaginário que persiste ainda no Brasil de que a língua praticada em Portugal é mais perfeita e mais correta que a do brasileiro.

Lembramos que internamente podem-se considerar alguns componentes de ordem histórica, constitutivos do espaço de enunciação, que configuram o centro-sul do Brasil como uma espécie de “sala de visitas” nacional, enquanto as demais regiões, sobretudo o extremo oeste e o norte do país, se

representam como os locais mais recônditos da casa, onde a “informalidade” se permite. Por conseguinte, instalam a idéia de que é “natural” que assim seja, bem como é “natural” que a linguagem da sala de visitas seja socialmente adequada. Vejamos:

- Partiram do centro-sul as primeiras iniciativas efetivas de colonização, Entradas e Bandeiras, carregando por onde passavam sua marca de poder e dominação.
- Foi o Rio de Janeiro a sede do governo brasileiro de 1763 a 1960, e no intercurso da estada da família real portuguesa no país, no século XIX, tornou-se também a sede do governo português.
- Na região iniciou-se o processo da culturalização letrada em solo brasileiro, com o trabalho dos jesuítas junto aos gentios.
- A região sempre foi palco de grandes lutas nacionalistas e de movimentos que imprimiram marcas definitivas na história política do país.
- O centro-sul concentra a maior parte do contingente de intelectuais, cientistas, jornalistas, escritores e formadores de opinião, além de patentear o irrompimento tecnológico dos últimos tempos, incluindo de forma especial as grandes redes de televisão, com seu amplo poder de inserção na vida da sociedade.

Os vários Brasis de que fala Pfeiffer (2001), quando analisa enunciativamente a situação das variedades internas do português no processo de gramatização brasileiro, vêem-se ainda funcionando na memória e produzindo seus efeitos na sociedade. Na relação entre línguas, portanto, o imaginário da superioridade é um construto histórico. Nesse movimento entram em jogo não apenas a normatividade da língua, mas também as relações de poder na vida social, quase sempre vinculadas ao poder político institucional e aos processos de colonização. O centro-sul do país é, historicamente, o centro cultural e político, um irradiador do “progresso” e, portanto, o modelo.

Conforme vimos atrás, o referencial que consagrava a variedade florentina do italiano como modelo nacional no século XIX era tanto sua tradição como língua usada em documentações, como sua situação em Florença,

importante centro cultural e político, de onde emanavam grandes pensamentos, e berço de virtuosos escritores.

Tudo indica que quanto maior o isolamento físico e intelectual de uma variedade lingüística no universo de uma língua, tanto maior será seu desfavorecimento na graduação que hierarquiza as desigualdades, visto que, em Cáceres, a fala do bugre é tida como inferior e errada quando comparada às demais. Processa-se no imaginário social, inclusive na avaliação do próprio nativo, um apagamento do sentido de variação na fala dos migrantes, como se as demais variedades representassem o que a língua tem de invariável, ou seja, manifesta-se a “naturalização” da distribuição política das variedades, a que se refere Guimarães.

Dessa forma, nessas relações que observamos, até mesmo as noções de erro e acerto de caráter formalista são relativizadas, isto é, não se dá muita importância ao que existe de “correto” na linguagem nativa. Uma catalogação da fala do bugre certamente irá demonstrar, por exemplo, uma superioridade numérica no emprego de clíticos (reflexivos, recíprocos e indeterminadores) em relação a outras variedades. O léxico dessa variedade, a despeito dos inúmeros arcaísmos ali praticados, apresenta um alto grau do que o formalismo consideraria “elegância” no uso coloquial (como, por exemplo, “inflar o pneu”, em vez de “encher o pneu”) e o uso dos imperativos verbais segue as regras gramaticais de concordância, assim como as marcas de plural. Entretanto, uma crítica desferida por um professor mineiro à fala do bugre (BISINOTO, 2007, p. 58) ilustra bem a estigmatização a que nos referimos: “Os cacerense fala muito errado. A gente, que vem de fora, leva até um choque. Tem hora que eu até dificulto entender. Também, essa região sempre foi menos desenvolvida que as outra, e até pouco tempo atrás era muito difícil ver um imigrante de fora aqui dentro...” (sic). Conclui-se que as noções de erro e acerto lingüísticos são dadas, no meio social, mais pela “naturalização” das relações do que pela formalidade gramatical das variedades em si.

O espaço de enunciação em que funcionam as variedades lingüísticas em Cáceres não apenas atribui o lugar social dessas variedades, como estabelece a sotoposição da língua do bugre em relação às outras.

Sendo assim, se se considera a “diferença” lingüística como um problema social a ser debelado, conforme apregoa a legislação pedagógica, ou seja, se se impõe o “respeito às diferenças” como norma de conduta politicamente correta, o caso específico da língua do bugre é algo especialmente importante. Se ser diferente é também falar diferentemente, o bugre é mais diferente que os outros brasileiros falantes da língua portuguesa, sua língua configura uma espécie de essência das diferenças, ou, visto ainda de uma forma mais drástica, a fala do bugre seria diferente do conjunto das falas diferentes do país, nas suas relações.

Neste sentido, voltar os olhos para aquela região, buscando compreender o que diz a política lingüística no Brasil relativamente às variedades internas do português, significa olhar para um social, um histórico e um político altamente representativos. Significa ainda poder observar, de forma privilegiada, as contradições entre a política da condescendência e a política do confronto, conflito no qual se equilibra a ordem e o poder político.

7.2 Uma perspectiva sociolingüística das diferenças

A Sociolingüística tem trazido, por seu turno, importante contribuição à compreensão das relações lingüísticas, desde que Coseriu (1976) desloca o conceito de norma lingüística, tradicionalmente referenciada na prescrição gramatical (o “dever ser” da língua) para a concepção de que existe uma multiplicidade de normas (regularidades, ordenação) presentes no uso real (o “ser” da língua); e desde que Labov (1977) demonstrou, com a aplicação de testes formais de avaliação entre os falantes, uma hierarquia dos modos de falar nos intercâmbios lingüísticos, que vai desde o reconhecimento, pelos falantes, da

estandardização de uma norma socialmente prestigiada ao dos estereótipos lingüísticos.

Labov (Idem, p. 314-320) define a estereotipação como uma estigmatização social de formas lingüísticas. Os estereótipos são variedades etiquetadas (comentadas, reconhecidas) na sociedade e impregnadas de valores sociais. Defende o autor que a sorte de um estereótipo lingüístico depende da estratificação do grupo ao qual está associado: se o grupo se introduz nas correntes principais da sociedade, se goza de respeito e proeminência, então a nova regra pode não ser corrigida e poderá ser até incorporada ao dialeto dominante; porém, se o grupo é marginal, seu prestígio decai, a forma ou a regra lingüística é estigmatizada, corrigida e até extinta.

Essa abordagem social da hierarquia lingüística decorrente da hierarquia social não entra propriamente na questão que opõe língua oficial a variedades lingüísticas. Trata-se de uma formulação que vai ganhando consistência na medida em que se identifica um movimento inconsciente, no seio da sociedade, regido por uma ideologia que estabelece contigüidade entre o estatuto social do falante e a forma lingüística praticada por ele. O “prestígio” de uma forma de falar se desloca da oposição língua oficial *versus* variedades para uma outra: a que opõe as variedades entre si e as hierarquiza conforme o lugar do falante (ou do grupo de falantes) na sociedade.

As relações lingüísticas em um ambiente heterogêneo como o de Cáceres sempre se dão, na visão da Sociolingüística, em forma de tensão social. Ao se imprimir um status sociopolítico às variedades, sempre descritas em categorias opositivas na sociolingüística (baixa, alta, standard, estigmatizada, etc), a própria população de falantes assume atitudes insólitas, tanto sociais (o chiste, por exemplo) quanto lingüísticas (a hipercorreção, por exemplo).

Na perspectiva mais atual da Sociolingüística há um reconhecimento de que toda dicotomia permite posições intermediárias. Calvet (1999) propõe o conceito de “diglossias encaixadas” (diglossies enchassés) para explicar que, independentemente da língua oficial, existe, na coexistência de várias formas de

falar, a sobreposição de língua sobre língua ou variedade sobre variedade, determinada no interior da própria comunidade.

E o autor (Idem, p. 48) vai além, tomando por referência o inglês da Inglaterra:

Tout le monde sait (...) qu'il y a une façon de parler anglais socialement reconnue et que certaines prononciations de cette langue (la prononciation "cockney" de Londres par exemple, en particulier définie par un maniement défectueux du h aspiré) constituent un handicap social. (...) Ce n'est pourtant pas la différence entre l'anglais "de la reine" et le cockney qui fait la diglossie, mais l'utilisation sociale de cette différence et l'une de ces formes n'est pas plus prestigieuse que l'autre par nature mais par histoire: si des "barbares" prennent le pouvoir quelque part, leur langue jusqu'ici péjorée peut devenir langue de prestige.

Mas que poder lingüístico é esse, cujo eixo extrapola o oficial, o institucional, o constituído, o formal, o normativo, e se situa na "utilização social que se faz da língua", atribuindo-lhe ou não prestígio? Por que a língua da rainha ou a do bárbaro que chega ao poder, independentemente de critérios de correção formal, se sobrepõe às demais? Por que o mineiro de Cáceres se autoriza a liberdade de usar seu "mineirês" para tecer críticas ao falar do bugre? Tentaremos responder, em parte, a tais perguntas.

7.3 O fator migração e o (des)prestígio lingüístico

As considerações que vimos tecendo sobre norma lingüística, língua formal e correção gramatical põem à parte um aspecto das relações sociais e lingüísticas essencial para que se compreenda como o confronto é mais acirrado e real quanto mais se manifesta na pluralidade lingüística esse tal poder, e, ainda mais, quando existe nessa pluralidade uma modalidade de fala que se destaca entre as demais, como é o caso da fala do bugre.

O aparente relativismo presente no texto jurídico e disposto na forma de um discurso de condescendência não se sustenta na vida social quando observamos mais detidamente os valores que regem o poder na sociedade.

Falar de poder nas relações lingüísticas é abordar uma variável em que se deve considerar um sem-número de fatores econômicos, sociais, culturais, etc. Procurando concentrar nosso trabalho no objetivo de observar as relações lingüísticas em Cáceres, vamos tentar construir um pensamento que dê conta de um poder relacionado à geopolítica do Brasil, afetado pela migração interna e, portanto, beneficiado pela hierarquização diatópica da língua portuguesa, que tem no sentido da colonização um forte fundamento ideológico.

Inicialmente é importante caracterizar melhor a migração interna que intensificou a povoação de Mato Grosso e produziu a diglossia em Cáceres⁶, acrescentando algumas considerações às que já fizemos. Segundo Menezes (2000), as estratégias modernas de abrir fronteiras e “produzir” territórios dão uma nova configuração aos movimentos migratórios e deslocam os pólos de atração tradicionais.

Nas palavras da autora (Idem, p. 4),

É no advento de uma maior internalização da população no território nacional, isto é, na construção de diferentes territorialidades nacionais que se pode elencar tendências que se configuram num mundo cuja concepção corrente o trata como cada vez mais territorializado e sem fronteiras. Mundo que desata referências e reconstrói outras...

Sobre a região que nos interessa, a autora (Ibidem, p. 7) diz:

A Amazônia, ao se inserir cada vez mais nos circuitos econômicos, reestrutura seus espaços e territórios numa malha muito complexa de jogos de interesses. (...) No tocante à mobilidade populacional o cerco apenas se fechou para determinadas atividades; outras vêm surgindo.

⁶ O uso do termo diglossia (bilingüismo, em grego), criado em 1959 pelo americano Charles Ferguson, foi, em princípio, usado com fidelidade à sua etimologia, compreendendo a relação entre duas variedades lingüísticas. Em 1967, Joshua Fishman (1995) opõe bilingüismo a diglossia e atribui a esta um significado mais amplo: a utilização de várias (duas ou mais) línguas numa mesma sociedade.

Essa reestruturação espacial e econômica desconstrói, ainda que de forma relativa, a oposição centralidade x marginalidade. Os bens de valor, a força produtiva, o interesse por outros espaços, os investimentos, ao tomar outros rumos produzem efeitos de “descentralização” político-administrativa.

Entretanto, ao olhar para as relações sociais decorrentes da migração, e mais especificamente para as relações entre falantes das variedades da língua, essa oposição parece se manter simbolicamente. Os migrantes, ao carregar consigo seus traços lingüísticos, carregam também o caráter de sua origem e o mantêm sustentado na memória que determina o que é central e o que é marginal. E o bem-falar, referenciado pela língua oficial e, em segunda perspectiva, pelas línguas do centro político, cultural e científico do país, prevalece sobre todas as demais.

No sentido inverso aos migrantes centro-sulinos rumo ao interior da Amazônia, os nordestinos que migram para São Paulo oferecem um panorama de relações lingüísticas que corrobora a idéia de que, em uma sociedade onde funciona historicamente uma memória que polariza colonizadores e colonizados, ao migrar o falante, migra com ele o prestígio ou o desprestígio de sua língua. Alves (1979) estudou especificamente esse fenômeno e constatou um alto nível de rejeição ao falar nordestino na capital paulista, manifestado das mais diversas formas, assim como o esforço de grande parte de migrantes no sentido de apagar seus traços lingüísticos e adquirir outros que não os identifiquem, a fim de escapar ao preconceito.

As migrações ocorridas na Europa e que contribuíram para a unificação das línguas francesa e italiana deslocaram fundamentalmente as populações periféricas rumo aos grandes centros urbanos e industriais, ora em busca de trabalho, ora em fuga das batalhas de fronteira. Esse movimento, a exemplo do que ocorre com os nordestinos em São Paulo, favorece o apagamento de falares marginais.

Vê-se, dessa forma, a língua funcionando como balizador dos valores sociais e preservando a memória ancestral da célebre frase de Ernest Renan:

Bien parler c'est penser tout haut. A língua historicamente prestigiada é a “melhor” e sua superioridade reflete ideologicamente a superioridade de seus falantes. A discriminação lingüística é suporte, ou melhor, constitutiva da discriminação social e se vincula aos conceitos de desenvolvimento e de progresso – em oposição a retrocesso e atraso – nos modelos capitalistas.

Tudo faz crer que o sentido da migração se confunde com o sentido da colonização. Isto nos leva a concluir que a colonização migra, tanto com a imagem do colonizador quanto com a do colonizado. O centro colonizador, nas relações lingüísticas, permanece estabelecido, porém flutua reflexivamente por efeito da migração. Libertar-se dessa amarra, ou seja, do predomínio lingüístico do colonizador, requer um grande esforço, conforme demonstraram os movimentos brasileiros de instituição de uma língua nacional autônoma, diferente da de Portugal.

Assim é que o bárbaro que alça ao poder impõe sua língua, conforme defende Calvet. Justamente porque se reveste da imagem do colonizador. Essa relativização das noções de acerto e erro dão bem a dimensão do domínio do político nas relações lingüísticas.

Vê-se no Brasil, conforme dissemos, uma conjunção de fatores, produzidos pelo Estado, pelo conhecimento e pela sociedade, a determinar a superioridade lingüística do Centro-Sul do país, e a engendrar sua condição de epicentro histórico de cientificidade, culturalidade, luta política e poder econômico, componentes que reforçam no centro-sulino o estatuto do colonizador, já remotamente representada pela imagem dos bandeirantes, “heróis desbravadores dos sertões, conquistadores de terras e dominadores de feras e homens”, um mito que a historiografia oficial eficientemente construiu e que continua a produzir seus efeitos. Acreditamos que os movimentos migratórios das últimas décadas rumo a Mato Grosso tenham transportado, impregnada ao sujeito migrante, essa representação.

Pensamos que é neste sentido que se justifica a pejoração da linguagem do bugre perante as demais falas em Cáceres. Recaem sobre esse

falar duas forças coercitivas: uma exercida pela escola, baluarte da língua oficial, que não aceita o aluno como ele é, e outra exercida pelo migrante, recoberto pela imagem do colonizador.

Reconheça-se, entretanto, que a sotoposição da fala do bugre é apenas um elemento na escala hierárquica das variedades, explicada tanto pela teoria da “naturalização” desenvolvida por Guimarães numa abordagem enunciativa, quanto pela das “diglossias encaixadas” da sociolingüística de Calvet. Queremos dizer que as variedades migradas, elas próprias, não se excluem da atribuição de valores sociais e políticos, o que configura a alta complexidade lingüística que caracteriza Cáceres.

7.4 A atitude regulamentada

A noção de atitude, derivada da psicologia social, é utilizada pela Sociolingüística para caracterizar relações sociais entre falantes de variedades diversas num mesmo ambiente. Para Labov (1977), as atitudes podem se manifestar tanto no âmbito mesmo do uso da linguagem, como revelar a tendência do falante a adotar a norma de prestígio, expressar avaliações acerca da linguagem do outro, realizar auto-avaliação sobre sua própria fala, quanto demonstrar reconhecimento de estereótipos lingüísticos. Schlieben-Lange (1993), ao tratar dessa questão, faz uma distinção entre “saber sobre a língua” e “falar sobre a língua”. Esse saber sobre a língua, para a autora, compreende saber identificar as unidades de uma determinada língua, tais como características próprias e possibilidades de uso; são, portanto, atitudes descritivas. De outro lado, há um discurso público sobre a língua, de caráter avaliativo, pelo qual se fazem julgamentos, que vão da adjetivação da linguagem (boa, ruim, feia, bonita, certa, errada, etc) ao deboche.

Considera a autora (Idem, p. 94) que

O fato de que as línguas são objetos de discursos quotidianos que podem ser tanto descritivos quanto avaliativos foi reconhecido como campo central da pesquisa sociolingüística. Esses discursos e sua fossilização em clichês e estereótipos parecem ser importantes para a prática lingüística e não podem ser subestimados como ponto de partida para intervenções político-lingüísticas. (grifamos)

Ao que tudo indica, este é exatamente o ponto de partida tomado pelo Estado brasileiro para suas intervenções político-linguísticas relativamente às variedades, porém de forma enviesada ao pensamento científico. Schlieben-Lange insiste em investigar e destacar, no funcionamento discursivo sobre a língua, os conflitos, as contradições e o papel político das variáveis lingüísticas no seio das comunidades que estudou. Enfim, tudo o que é silenciado nos PCN quando prescrevem a atitude do “respeito às diferentes formas de falar do outro”. Não há dúvida de que nesta bandeira subjaz um reconhecimento e uma afirmação dos estereótipos lingüísticos por parte do Estado, que tenta imprimir juridicamente uma forma de comportamento, uma atitude psicossocial a ser forjada e incutida nos alunos como meio de conciliar as desigualdades e pacificar os conflitos.

As atitudes (sócio) lingüísticas, concebidas assim, de maneira acrítica, divorciadas de suas determinações históricas e ideológicas, já não têm guarida assegurada na comunidade científica, já estão superadas nos trabalhos da sociolingüística européia, conforme demonstramos atrás quando comentamos alguns pensamentos de Françoise Gadet, Louis-Jean Calvet e Brigitte Schlieben-Lange. A exemplo do que dizemos, Rodríguez-Alcalá (2001), quando analisa os estudos sociolingüísticos realizados entre os anos 1960 e 1980 sobre a língua guarani no Paraguai, demonstra a acriticidade daqueles trabalhos, que caracterizavam as atitudes sociolingüísticas com base em “funções” da língua (função nacionalista ou função emotiva, no caso), e conclui que os equívocos da explicação sociolingüística decorrem do apagamento das determinações históricas e ideológicas dos discursos que circulam sobre o guarani no país. Pois, se já é indesejável que se investiguem as atitudes excluindo seus processos

determinantes e os conflitos deles resultantes, muito mais grave, nos parece, que se queira “construí-las” ou “(re)produzi-las”, nesses mesmos moldes, no meio escolar.

8. FINALIZANDO...

Na tentativa de objetivar nossas conclusões a partir do quadro aqui traçado, propomo-nos pontuar algumas considerações referentes aos questionamentos que nos fizemos.

1) **A Lingüística.** Voltando à pergunta inicial deste trabalho, extraída do projeto História das Idéias Lingüísticas, concluímos que, no caso específico da coexistência de variedades lingüísticas do português do Brasil e sua relação com o ensino de língua, os conhecimentos lingüísticos podem ainda, em grande medida, acrescentar subsídios “à organização da sociedade e à sua vida intelectual”. Muito embora se perceba claramente que as teorias lingüísticas continuam a ser, ao mesmo tempo, um estorvo às exigências institucionais e mercadológicas ao purismo da forma lingüística e um subterfúgio capaz de neutralizar o discurso autoritário do Estado, que lança mão dessas teorias para proclamar o “politicamente correto”, expresso pelo “respeito à maneira de falar do outro”. Mas aqui entra uma questão polêmica: o nível de comprometimento da Lingüística com o ensino, questão sobre a qual tomamos uma posição. No nosso entendimento, não cabe à Lingüística estar necessariamente a serviço da escola, ou seja, ocupar-se em responder a perguntas relativamente ao fazer pedagógico ou em oferecer modelos de ensino de língua, como esperam muitos educadores. Se se entende que a ciência se justifica porque oferece suporte relativamente seguro às ações humanas (o que, convenha-se, não é uma unanimidade, mas nos parece razoável), isso não pode significar a tarefa de intervir diretamente nessas ações.

2) **A Sociolingüística.** Ao discutir os limites da Sociolingüística, tão amplamente requerida como suporte teórico das políticas de língua atuais,

reconhecemos também sua imensa contribuição aos estudos da linguagem e seu avanço substantivo desde os anos 1960. O processo de evolução teórico-conceitual, intenso e continuado, dessa disciplina nos dias atuais sugere cautela antes que seja tomada como referente de conduta pedagógica. Mostrar ou demonstrar atitudes de falantes perante sua língua e a língua dos outros ou relativizar as noções tradicionais de acerto e erro na língua/linguagem são, certamente, contribuições importantes para dar visibilidade ao preconceito lingüístico. Entretanto, pretender impor atitudes como instrução didático-pedagógica e tentar radicalmente eliminar aquelas noções na prática escolar são demandas temerárias e desorientadoras.

O que parece configurar um grande vácuo no campo das variedades lingüísticas é a falta de um estudo denso que dê a conhecer os diferentes falares do Brasil, bem como a carência de uma metodologia sociolingüística capaz de analisá-los nas suas especificidades, não com fim “protecionista” de linguagens desprestigiadas, ou com a pretensão intervencionista nas relações entre falantes, mas como fonte de conhecimento e de pesquisa, e que, para além de descrições da língua, dê lugar a formulações sobre a língua portuguesa do Brasil e suas variedades.

3) **A política pedagógica.** Não obstante as visíveis tentativas de avanço do Estado no sentido de contemplar, através da educação, a questão dos “diferentes modos de falar” no país, vimos nas contradições do que chamamos “política da condescendência” os inúmeros pontos de estrangulamento dessa empreitada. O que, no nosso entendimento, nada tem de ingênuo. Preservar um sistema lingüístico estruturado e as práticas elaboradas da língua não é apenas uma prioridade das políticas superiores, mas um imperativo vital para a organização político-administrativa que caracteriza a nação brasileira. Essa problemática, que opõe língua oficial e variedades e que se representa tão perfeitamente na figuração da guerra de línguas, ao que nos parece, manterá

seu caráter de cronicidade histórica. E a história nos tem mostrado que nessa batalha o vencedor é sempre previsível, por razões já expostas.

4) **O discurso jurídico.** Chama atenção nos textos que constituem o corpus deste trabalho a dificuldade de se estabelecer coerência entre o que verdadeiramente reclama o Estado em termos de competência lingüística formal do alunado e a “diligência” em demonstrar tolerância às manifestações lingüísticas que fogem à formalidade. São exemplares alguns fragmentos textuais citados atrás, flagrantemente confusos e desprovidos de consistência teórica, o que torna difícil dizer se foram elaborados dessa forma com o intuito deliberado de confundir para, diante de tamanha complicação, o professor se ver obrigado a continuar reproduzindo um ensino tradicional, ou se são fruto de ignorância pura e simples de conceitos básicos de língua e linguagem.

Constatamos, pelas análises feitas, que o que é negado se afirma e o que é afirmado se nega na construção do discurso jurídico para, enfim, se chegar ao que realmente interessa: a hegemonia de uma determinada forma de linguagem (“o ponto de chegada comum”). Esse jogo político, feito, como qualquer outro, nas malhas da contradição e do conflito, atinge a escola de forma incisiva e contribui, no nosso entendimento, para agravar a famigerada “crise no ensino da língua”, escandalosamente estampada nas pesquisas nacionais de aferição de conhecimento. A que língua se referem tais pesquisas quando dizem que os alunos brasileiros não sabem a língua, afinal? Certamente não se trata das variedades do português do Brasil

5) **O ensino.** A instituição escola, a que denominamos “o fim da linha” das políticas pedagógicas, afigura-se como um pára-raios no emaranhado das diferenças lingüísticas. É o ponto de convergência dos conflitos e o espaço onde eles afloram e se materializam. Bem por isso, consideramos ser esse o lugar da “política do confronto”; é onde eclodem as contradições e incoerências da “política da condescendência” proclamada em âmbito

nacional. E é também onde se encontra o imenso contingente de professores, tentando decifrar os ruídos que lhes vêm de cima e conformá-los às irregularidades lingüísticas observadas nas salas de aula. Em última instância, parece mesmo mais viável e sensato, ao fim da linha, recortar, de todo o arcabouço teórico e jurídico pretensamente inovador neste campo, a idéia de que “não adianta aceitar o aluno como ele é, a menos que se lhe modifique a linguagem”. É coerente a afirmação de que, se o aluno já domina várias formas de linguagem fora da escola, é desnecessário que elas lhe sejam ensinadas, conforme consta dos documentos. Fica, portanto, estabelecido que é função institucional da escola ensinar a língua formal, tanto para responder aos objetivos do Estado quanto à demanda do mercado de trabalho. Esta questão seria pacífica caso não existisse um contraponto de outra ordem: “o respeito às diferentes formas de falar do outro”.

6) **A linguagem.** Procuramos, neste trabalho, analisar os sentidos que perpassam “os diferentes modos de falar” e como isso afeta seus usuários. A análise, com o fim específico de interpretar os textos do corpus, nos indica que as variedades lingüísticas são elementos diferentes, estranhos a uma língua única existente no Brasil, tanto no sentido da unidade quanto no da unicidade, conforme o entendimento que temos desses termos. E seus usuários são igualmente pessoas diferentes, estranhas ao usuário da “língua única”. Entretanto, havemos de considerar a afirmação de Orlandi, já mencionada, de que a unidade lingüística é imaginária. Reconheçamos, portanto, a condição de existência igualmente imaginária do usuário dessa língua única imaginária, um usuário que, dado o caráter utópico de que se reveste, equivale ao falante ideal construído no gerativismo chomskyano, o que comprovadamente não existe na realidade concreta da linguagem humana. A inexistência material desse falante anula, portanto, a idéia de alteridade absoluta nas relações quando se pensam as variedades lingüísticas, aquela alteridade que seria representada pelo x que não é o y, pelo diferente, o que fala diferentemente.

Concluímos que diferentes são todos os falantes da língua e, nesta perspectiva, a alteridade é relativa, porque todos – e cada um de nós – somos também o outro. Assim sendo, sob o conceito de língua imaginária, não faz sentido “respeitar os diferentes modos de falar do outro”.

Estaria, então, resolvido esse imbróglio e estaríamos realmente todos nós na confortável situação de “iguais”, incluídos numa sociedade justa e democrática? – Não, se reconhecemos que nem toda diferença é intolerável e que somos mais ou menos diferentes (ou mais ou menos “o outro”) conforme a maneira com que falamos e, mais que isso, conforme a história que nos confere o estatuto de colonizadores ou colonizados na sociedade plural em que vivemos.

7) O respeito às diferenças. Se o sentido desse mandamento fica prejudicado pela concepção lingüística da inexistência do falante ideal e pelo carácter imaginário da língua única, o mesmo não ocorre no plano da significação social construída na história. Impregnado de conteúdo moral impactante e utilizável como manifesto de justiça para o combate às desigualdades do país em todos os sentidos, o respeito às diferenças chega à linguagem, e à escola, com uma ampla acolhida. E isto tem uma explicação plausível na percepção e no incômodo causado pelo preconceito social ancorado nas diferenças lingüísticas, preconceito que tem na noção de erro, mas também na caracterização de linguagem “estranha”, “engraçada”, “feia”, e outros qualificativos e manifestações, seus pontos de interdição às variedades lingüísticas menos prestigiadas. Para Orlandi (2002), o preconceito é de natureza histórico-social e se rege por relações de poder, simbolizadas.

Extremamente oportuno é o que diz a pesquisadora (Idem, p. 198) sobre a questão:

Um aspecto a ser pensado é o que diz respeito ao jurídico em relação ao preconceito. Não basta uma lei para impedi-lo, como não basta querer impor uma idéia contra ele, a partir de uma posição voluntarista. Não é um gesto instrumental ou técnico que pode detê-lo, pois essa redução a um aspecto administrativo silencia o fato de que há a

constituição histórica mais ampla do preconceito. Relativamente ao preconceito, considero que somos discriminados toda vez que, como sujeitos, somos impedidos de significar e de circular por diferentes processos de significação, diferentes modos de significar e de nos significarmos. O preconceito é uma questão de ordem ética da significação. Ora, um desses lugares dos mais delicados e sensíveis – já que é lugar de subjetivação, de constituição de identidade – é a língua. E entre os preconceitos mais efetivos está o preconceito lingüístico.

Entendemos, assim, que a noção de “diferente” aplica-se às diferenças sociais determinadas historicamente, não ao terreno específico da língua; e o escalonamento hierárquico das variedades lingüísticas se explica justamente por essas diferenças. Ou seja, somos – todos os falantes da língua – mais ou menos diferentes conforme nossa condição social e histórica, submetidos à ética que regula as relações de poder na sociedade e aos diversos graus de censura dela decorrentes.

Considerando a extensão do território brasileiro e os recentes movimentos migratórios internos, havemos de considerar também a profusão de locais que refletem aproximadamente a realidade lingüística e social de Cáceres. Levando ainda em consideração o alto grau de desigualdades no país, concluímos que as “diferenças” multiplicam-se numa proporção incomensurável em território nacional, e que os efeitos do neocolonialismo sobre as variedades lingüísticas, em forma de (e escorado nos) preconceitos, é uma realidade que não se pode negligenciar.

Por estas razões, entendemos que fazer política de língua é também olhar para a questão das diferenças lingüísticas, mas como quem olha para um aspecto do social e do histórico, é considerar que essa questão representa uma fração constitutiva, intrínseca, visceral de um universo global de desigualdades, pluralidade, diferenças sociais, econômicas, culturais, políticas. Não nos parece possível que a escola, através do ensino de língua, possa isoladamente responsabilizar-se em desconstruir uma ética calcificada pelos sentidos constituídos na história. A heterogeneidade da língua é, desde sempre, uma característica da própria língua. E as mudanças lingüísticas são inevitáveis. Tais

movimentos se prestam a um jogo político muito mais complexo e mais abrangente do que as relações sociais e lingüísticas que se processam na sala de aula, ainda que seja a instituição escola uma espécie de égide das decisões superiores.

A política de língua é constitutiva da história das idéias lingüísticas no Brasil, e não poderia deixar de sê-lo, em virtude de sua natureza eminentemente intervencionista nas práticas languageiras e sua correlação histórica com a construção do saber lingüístico produzido no país. Neste momento, constata-se que a política lingüístico-pedagógica brasileira mantém inviolável a língua nacional-oficial (e “materna”), não obstante os novos marcos teóricos que revolucionam o conceito de norma lingüística, o caleidoscópio lingüístico produzido pelas migrações e a emergência de novas formas de linguagem no mundo globalizado. As demandas e investidas militantes por relações lingüísticas “mais democráticas” são forçosamente removidas para o terreno da cultura e da psicologia social. Elas não dizem respeito à língua do Estado, pois, definitivamente, estão em outro sítio.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Said M. **Grammatica Secundária da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos; 1963.

_____. **Grammatica Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos; 1931.

ALVES, Maria Isolete P. M. **Atitudes lingüísticas de nordestinos em São Paulo**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 1979.

BALIBAR, Renée & LAPORTE, Dominique. **Le français national**: politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution. Paris: Hachette Littératures; 1974. 224 p.

BISINOTO, Leila S. Jacob. **A linguagem incomum do bugre na escola**: motivo de chiste e repreensão. Texto apresentado na 56ª Reunião Anual da SBPC. Cuiabá, MT; 2004.

_____. **Atitudes sociolingüísticas**: efeitos do processo migratório. Campinas: Pontes Editores, RG Editores; 2007. 79 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero; 1983. 207p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 15 de junho de 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em 15 de junho de 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 de junho de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. DCNEM: Bases Legais e Resolução nº 3/CNE de 26 de junho de 1998. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 91.372 de 26 de junho de 1985. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/listareferencias.action?codigoBase=2&codigodocumento=218814>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Hachette Littératures; 1999. 294 p.

_____. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução Marcionilo Marcos. São Paulo: Parábola; 2002. 170 p.

_____. **Lingüística y colonialismo**: breve tratado de glotofagia. Mexico: Fondo de Cultura Económica de Espana; 2005. 293 p.

CASTRO, M. Inês; GALETTI, Lylia S. G. Em direção à economia de fronteira: mudanças e permanências nos usos dos recursos naturais em Mato Grosso (1930/1960). In CASTRO, Carlos F. de Abreu (org.): **Diagnóstico Florestal do Estado de Mato Grosso**. Brasília, IBAMA – FUNATURA; 1994.

CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique; REVEL, Jaques. **Une politique de la langue**: la Révolution française et les patois; l'enquête de Grégoire. Paris: Éditions Gallimard; 2002. 466 p.

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e lingüística geral**: cinco estudos. Tradução Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença, 1979. 239 p.

CUNHA, Celso. Conservação e inovação no português do Brasil. In: revista **O eixo e a roda**, nº 5. Belo Horizonte; 1986. p. 199-230
DELESALLE, Simone; CHEVALIER, Jean-Claude. Méthod et épistémologie en histoire de la linguistique. In: DELESALLE, S.; CHEVALIER, J-C (orgs.). **La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914**. Paris: Armand Colin; 1986. p. 7-31

DE MAURO, Tullio. **Storia linguistica dell'Italia unita**. Roma: Editori Laterza; 2003. 573 p.

DUBET, François. Les tragédies de la justice. In: Colóquio Internacional **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon, France; 2006.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes; 1987. 222 p.

FERGUSON, Charles. **Diglossia**. Word; 1959. p. 325 – 340

FISHMAN, Joshua A. **Sociología del lenguaje**. Tradução Ramón Sarmiento e Juan Carlo Moreno. Madrid: Ediciones Cátedra; 1995. 265 p.

GADET, Françoise. Vers une sociolinguistique des locuteurs. In: **Annuaire International de la Sociolinguistique Européene**, no.14. Tübingen: Ammon, Mattheier & Nelde Editeurs; 2000. p. 99 – 103

_____. **La variation sociale en français**. Paris: Ophrys; 2003. 135 p.
GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da lingüística**. Tradução Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. Campinas: Pontes; 2004. 223 p.

GUIMARÃES, Eduardo R. J. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes; 1996. p. 127 – 162

_____. Uma política da língua em Said Ali: o culto como norma e a recusa do purismo. **Revista da Anpoll**, no. 8, jan./jun., 2000. p. 11 – 28

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes; 2002. 96p.

_____. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP: Pontes; 2004. 142 p.

_____. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: SANTOS, Josalba & OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). **Mosaicos de linguagens**. Guarapuava, PR: Cellip – Campinas, SP: Pontes; 2006. p 11.27

_____. **A palavra, forma e sentido**. Campinas, SP: Pontes, 2007 (no prelo).

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: Programa, mito e realidade. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2002. 230 p.

IANNI, Octavio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes; 1979. 137 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1981.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1977. 343 p.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc; 2000. 195 p.

MENDES, Natalino Ferreira. **Cáceres**: origem, evolução e presença da força armada. Cuiabá: Diário Oficial – Suplemento de Cultura; 1992.

_____. **Memória Cacerense**. Cáceres: Carlini & Caniato; 1998. 218 p.

MENEZES, Maria Lucia P. Tendências atuais das migrações internas no Brasil. In: **Scripta Nova** – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias, nº 69. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2000. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/58202/68294>. Acesso em 26 de abril de 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez; 2002. 320 p.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica Expositiva**: São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907. Tombo BC 142527/IEL/Unicamp.

_____. **Gramática Histórica**. São Paulo: Secção de Obras d'O ESTADO DE SÃO PAULO, 1918. Tombo BC 129138/IEL/Unicamp.

PFEIFFER, Claudia C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In ORLANDI, Eni P. (org.). **História das idéias lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora; 2001. p. 167-183

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza – Curso Superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1933.

_____. **Grammatica Portugueza – Grammatica da Infância**. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1936.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix; 1991. 279 p.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da lingüística**. Tradução Fernando Tarallo et al. Campinas: Editora da Unicamp; 1993. 358 p.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In ORLANDI, Eni P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes; 2007. p. 141.161

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes; 2000. 133 p.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática; 1985.