

SABER METALINGÜÍSTICO E COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA: DOIS PILARES DOS DISCURSOS OFICIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Kati Eliana Caetano
Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO: *Este artigo apresenta uma análise semiótica de livros didáticos de língua portuguesa publicados entre as décadas de 1960 e 1990 no Brasil. O objetivo é mostrar a existência de um discurso estrategicamente elaborado para persuadir o enunciatário da necessidade do uso da norma culta como forma de garantia de sua cidadania. Nesse discurso, além de mudanças ocorridas relacionadas com a conjuntura educacional, a autora pontua um elemento que se mantém: a eficiência comunicativa como argumento para a construção da cidadania.*

ABSTRACT: *This article presents a semiotic analysis of didactic books of Portuguese published between the 1960's and the 1990's in Brazil. The aim is to show the existence of a discourse strategically elaborated to persuade the receiver of the need of the use of cultivated norm as a means to guarantee his citizenship. In this discourse, besides changes related to the educational situation, the author points out an element which is kept all along: communicative efficiency as an argument to the construction of citizenship.*

1. Introdução

De acordo com Dany-Robert Dufour¹, a diferença entre a modernidade e a pós-modernidade consiste em que, na primeira, a questão do outro é assumida por diversas figuras e, na pós-modernidade, pela ausência do outro, daquele que se apresenta como um enunciador credível que determina nossas ações, nossos gestos, nosso modo de falar, de pensar e de agir.

Entre esses sistemas normatizadores de nossa prática social está a gramática, representada na figura da chamada norma lingüística ou culta

e ensinada nas escolas como a modalidade naturalmente estabelecida da competência lingüística. É essa gramática que, na forma de diferentes enunciadores creíveis, no dizer de Dufour, define a orientação do falar elegante, inteligível e do que soa bem aos ouvidos dos falantes cultos.

Destinada a tornar eficazes os processos comunicacionais, a norma não só é regida por determinantes modais como é, ela mesma, doadora institucional de valores modais do poder, do dever ou do querer nas relações estabelecidas nas e pelas linguagens. Seu espaço de movimentação é, no contexto educacional moderno, o do livro didático de língua portuguesa ou comunicação e expressão, da legislação que institui o que ensinar e o que aprender, e o da documentação que norteia não só o processo de ensino-aprendizagem como também o mercado editorial do país nessa área.

Por isso, o objetivo deste trabalho é examinar, em primeiro lugar, as imagens de língua ideal construídas nos livros didáticos como parte de uma política pública das normatizações sociais, de modo a fazer os leitores, professores e alunos, acreditarem na necessidade do uso lingüístico da norma culta; em segundo lugar, analisar os móveis que se apresentam como destinadores da necessidade (dever), da vontade (querer) e da possibilidade (poder) de serem, docentes e alunos, usuários competentes da língua.

Para tanto, investiga o jogo modal instituído nesses discursos a fim de normatizar os usos lingüísticos; a ordem temático-figurativa evocada para referenciar os bons e maus falantes e as relações enunciator-enunciatário mobilizadas para persuadir os ouvintes - professores e alunos - da necessidade de aprender a “bem” falar, ler e escrever.

Trata-se, portanto, de uma investigação voltada para o exame dos contratos estabelecidos entre enunciator e enunciatário no sentido de tornar “natural” certas normatividades culturais e de persuadir os destinatários dos discursos da necessidade de seus usos.

2. Níveis de análise

Procurando dar conta das mudanças registradas nas últimas décadas no cenário de orientação do ensino de língua, a pesquisa aborda as imagens de língua, fala e bom falante nos discursos. A análise estende-se da década de 60 aos dias atuais, procurando pontuar alguns momentos nesse percurso: implantação da lei 5.692/71, a nova LDB ou Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a divulgação do Guia de Livros Didáticos para 2000. Para o presente trabalho, serão tomadas, a título de ilustração, apenas algumas obras expressivas desses momentos históricos.

Todos esses documentos são vistos como discursos reveladores de uma política pública de normatização dos usos lingüísticos no contexto institucional dos meios escolares. Para além das questões puramente lingüísticas, faz parte dessa política a construção de uma imagem do falante freqüentemente associada a valores éticos e estéticos.

Os textos são analisados como discursos, nos níveis narrativo e discursivo propostos pela teoria semiótica de linha francesa, tendo em vista, principalmente, que a *semiótica focaliza as relações contratuais entre enunciador e enunciatário como relações de comunicação e de manipulação* (Barros,1999). Nesse sentido, entendemos que os discursos se constituem na medida das interações comunicacionais, ao mesmo tempo que são constitutivos dos vínculos relacionais.

A primeira parte do nosso texto examina as determinações dos valores em jogo e as tematizações-figurativas que assumem em diferentes momentos históricos. Retomando Dufour, procuraremos estabelecer os destinadores credíveis que tornam possíveis e aceitáveis as modalizações das normas lingüísticas.

Para a análise dos valores em jogo nas relações enunciativas, recorreremos aos estudos de Barros (1999), voltados ao exame da norma culta nas gramáticas e nos dicionários do século XVI à atualidade, tendo, entre outros objetivos, os mesmos propósitos expostos aqui.

Da análise efetivada pela autora, três conclusões se aplicam ao presente estudo:

1. há tipos diferentes de normas que permitem organizar uma gradação normativa;
2. constroem-se discursos afirmativos e negativos da norma, ou seja, discursos da boa e da má norma;
3. *os discursos da norma constituem-se por meio de procedimentos de três ordens: do inteligível, do sensível e do sensorial.*

O exame dos processos modais presentes no discurso permite mapear os diversos pontos de vista sobre as ações ou objetos envolvidos na estrutura narrativa.

Assim, de acordo com a autora, dois tipos de modalizações são detectados nas gramáticas: as que incidem sobre o objeto, constituindo, portanto, modalizações do **ser** do objeto, que definem sua existência semiótica, no nosso caso a existência da norma, e as modalizações do querer, dever e poder **ser** ou **fazer**, que atribuem competência e existência ao sujeito. As modalidades do querer, dever e poder **fazer** delineiam o falante que sabe bem utilizar a língua e as do querer, dever e poder **ser** caracterizam o bom falante ou o usuário competente.

A estratégia mais comum, segundo Barros, nos textos de seu objeto de estudo, é a modalização do **ser**, aplicada à norma, que define a língua tal como é na gramática e cria a imagem de que *a língua é assim e não de outro modo*. Esse efeito de naturalização da norma confere à gramática o poder prescritivo de determinar como devem ser os usos lingüísticos, desconsiderando a existência de outras variantes nas diversas circunstâncias da cotidianidade. Por não serem, elas não existem e, portanto, não são sequer citadas nos manuais.

O segundo tipo de modalização é o que distingue a boa e a má norma. Nessa acepção é que a norma apresenta gradações variadas, apresentando usos que são, ou que **devem ser**, ou seja, usos prescritos, usos que **podem ser**, logo, possíveis ou permitidos e usos que **devem e podem não ser**, portanto proibidos. Nos extremos dessa hierarquia, instalam-se os que não existem ou a admissão da variabilidade definida pela frequência dos usos.

De caráter geral, essa sistematização procura contemplar as especificidades que podem ora desdobrar-se em mais detalhamentos ora em oposições mais rígidas, típicas da concepção “naturalizante” da norma culta.

Resultantes de tais classificações, os sujeitos se configuram indiretamente nos textos normativos. Assim:

*A modalização pelo **querer** ocorre quando o enunciador pretende levar o enunciatário a **querer bem falar e escrever a língua**, ou seja, a ser um bom usuário, a ser um sujeito culto. Para tanto, os procedimentos utilizados são em geral: em primeiro lugar, o de qualificar o uso, de adjetivá-lo como bom, correto, bem construído, recorrendo-se, portanto, a valores éticos e estéticos; em segundo lugar, o de referendar o uso por usuários de prestígio e de autoridade, que garantem a correção ética e a elegância estética e se apresentam como modelos a ser seguidos. A modalização pelo **querer** é sempre, nas gramáticas e dicionários, uma estratégia complementar às modalizações pelo **dever** e pelo **poder**.*

*A modalização pelo **dever** é a forma mais característica de instalação da prescrição normativa. Trata-se da modalização que torna a norma culta explicitamente prescritiva. Ao dizer que certos usos **devem ser**, instala-se, no usuário da língua, a obrigação do seu emprego. Enquanto a modalização pela existência estabelece uma norma que é, em uma língua **homogênea**, a modalização pelo **dever** estabelece que certos usos **devem ser**, são obrigatórios, prescritos em relação a outros*

que devem não ser, que são proibidos, em uma língua heterogênea, mas com usos hierarquizados. A norma que deve ser é, em geral, referendada por usuários de prestígio: ela deve ser porque é correta e bela (o discurso da norma que se constrói com a modalização do querer-ser) e porque é assim que usam a língua os escritores e os falantes cultos. A modalização pelo querer é, como disse, um dos recursos persuasivos para o estabelecimento da prescrição, do dever-ser.

A modalização atualizante do poder cria o regime da facultatividade, da exceção, no quadro da normatividade, ao determinar o que é possível, admitido ou permitido. Dentro da concepção de língua heterogênea, variável, que caracteriza o segundo tipo de normatividade, a modalização pelo poder determina as variantes que podem ser ou não ser, nas fronteiras de aceitação da norma (Barros, 1999:8-9).

3. Normas e valores

Para a autora, há uma ordem de valores presente nos contratos entre enunciadores e enunciatários para decidir entre a boa ou má norma. Essa distinção é igualmente fundamental para o nosso trabalho, pois permite detectar os cruzamentos discursivos que situam as normas sociais no campo das ideologias. Três são as ordens de atuação desses valores: as racionalidades, os afetos e os sentidos.

Do primeiro ponto de vista, as normas são apresentadas como *provetosas* ou *úteis*, uma vez que devem fazer com que o falante *queira* usá-las; *necessárias* e *prescritas*, por isso ele *deve ser obrigado* a usá-las e, por fim, *possíveis*, ou seja, o enunciatário deve saber que *pode* usá-las. A má norma convocaria os valores contrários, tais como *prejudicial*, *proibida* e *impossível*.

Evidencia-se nessa distinção o recurso a valores éticos para qualificar (ou desqualificar) o comportamento humano. Como diz a autora, *correção é o principal argumento da racionalidade*.

Na perspectiva sensorial, é sobretudo a modalização pelo querer que determina a valoração. Normalmente ligada à sensorialidade auditiva, a norma se torna *desejável* porque *soa bem*, é *elegante*, *harmônica*. A má construção, em contrapartida, *faz doer os ouvidos* ou, sincretizando o auditivo ao tátil, *causa arrepios*. Os valores convocados para axiologizar tais usos pertencem ao domínio estético e estão vinculados culturalmente à discriminação do feio e do belo, do bom e do mau gosto.

A terceira e última ordem de valores sistematizada por Barros é a das relações sensíveis, que envolvem as paixões e os afetos. Ela resulta

em geral de modalizações do querer, responsáveis pela caracterização dos usos desejáveis ou temíveis. É interessante notar que, pelas conclusões da autora, *geralmente são os graus intermediários da norma, aqueles que podem ser, que se marcam afetivamente.*

Poderíamos resumir o exposto a duas categorias que serão pertinentes ao nosso estudo. De um lado, poderá ser verificada uma oposição simples do tipo *norma única vs. gradação normativa* e, no interior dessa última, um contínuo que tem como extremidades polares a *norma única* e as *várias normas*, ditadas pelos *usos*. Nos graus intermediários estariam os usos prescritos, permitidos, possíveis, recomendáveis e interditos. De outro, estariam os atributos que determinam essas modalizações e, portanto, seus efeitos de sentido, figurativizados em diversos estados passionais regidos por valores *éticos, estéticos e inteligíveis*.

4. Três tipos de textos

Para esta apresentação, três momentos são pontuados e três tipos de textos comentados para expor a evolução do ensino de língua portuguesa no Brasil, no nível médio, como parte integrante da formação do bom falante ou do usuário competente da língua. Da década de 60, tomamos como ilustração a obra intitulada *O idioma do Brasil*, vol. III, publicada em 1965 e destinada à quarta série dos cursos ginasial e comercial básico. Da década de 70, logo após a implantação da reforma do ensino instituída pela lei 5692/71, fazemos uma leitura crítica da obra *Tempo de Comunicação*, 7, de Ada Natal Rodrigues e Arlette Azevedo de Paula, ambas de formação lingüística e preocupadas, segundo chamada registrada na própria capa, em imprimir no ensino as diretrizes da nova regulamentação (“*De acordo com a LDB*”). Do momento presente, tecemos comentários sobre o manual *Análise, Linguagem e Pensamento*, 7, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, tomando como base outros dois textos: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC, 1997/1998, e o *Guia de Livros Didáticos* de 1999, que faz a recomendação desse livro. Essas três obras foram selecionadas porque são exemplares para evidenciar as distinções que pretendemos acentuar.

Os dados extraídos desses discursos não pretendem generalizar conclusões para as décadas a que pertencem; constituem antes estudos de casos, cujos resultados devem ser reexaminados em outras obras para verificar a operacionalidade das afirmações. Sua importância se deve, no entanto, enquanto análises particulares, à revelação que possibilitam de tendências que, longe de serem excepcionais, constituem discursos comuns na prática educacional.

Nos textos didáticos e documentos, são utilizados procedimentos de várias ordens que constituem a organização persuasiva do discurso e que oferecem “pistas” para sua interpretação.

Nosso objetivo, portanto, é mostrar a existência de um discurso nos instrumentos lingüísticos, estrategicamente elaborado para persuadir o enunciatário da necessidade do uso da norma culta como forma de garantia de sua cidadania.

Ao se atribuir tal papel à norma, ainda que com recursos diferenciados nos vários contextos históricos, instaura-se paralelamente uma forma de naturalização de um dos níveis de fala como o único meio de aquisição da competência lingüística.

5. O idioma do Brasil

5.1. *Relações contratuais entre destinador e destinatário*

Os textos didáticos dessa obra, fazendo eco ao perfil dos livros de gramática vigentes até a primeira metade do século XX, caracterizam-se, do ponto de vista narrativo, pela doação de um valor cognitivo do “mestre” ao aluno pela mediação do livro. Trata-se, nesse caso, da aquisição de um saber duplo: das normas da língua, sistematizadas pelo livro didático, para o professor e deste para os alunos, últimos aprendizes na iniciação do falante competente.

Esse saber aparece nos textos analisados sob diferentes feições e exigem, da perspectiva da aquisição de competência, motivações (ou manipulações) diversas. Assim, no livro de 65, a obra busca suprir duas deficiências: a primeira, a de atender a participação dos estudantes nos grêmios literários, uma vez que a idade assim o requer, e a segunda, de instrumentalizá-los para as exigências da vida cotidiana, o que justifica a inserção no programa de modelos de correspondência oficial e comercial.

A manipulação se institui de dois modos, pela necessidade de participação acadêmica e de inserção no mercado de trabalho. No primeiro caso, está implícito um dever saber voltado para uma performance futura que lhe assegure prestígio; no outro, imposições de ordem pragmática (dever saber para o saber fazer = saber ler e escrever). Colocam-se obviamente como manipuladores desses deveres a sociedade acadêmica e os valores sociais associados à presumida eficiência nas empresas e instituições.

São esses dois percursos de aquisição que possibilitam ao autor colocar-se como alguém presente no texto. Se a gramática, concretizada na figura da NGB, determina as prescrições dos usos lingüísticos como normatização superior, que deve ser respeitada por todos, ao autor resta emitir *in off* suas opiniões no texto, sob a forma de observações em

primeira pessoa do plural que ressaltam discordâncias ou recomendações, consideradas úteis, sem dúvida, para a vida prática.

O autor assume, portanto, não o papel de doador do saber, mas de expositor daquilo que a gramática prescreve, ainda que não de seu inteiro acordo. Seu texto divide-se entre duas vozes que alternam a objetividade da norma e a subjetividade de uma escolha, determinada obviamente pelos limites do sistema lingüístico descrito pela ótica dos gramáticos. Ao referir-se, por exemplo, à classificação dos fonemas, o autor ressalva: *A designação de fonemas ‘reduzidos’ aqui se encontra por coerência com a N.G.B., se bem que não concordemos com a mesma (p. 67).*

5.2. *Mecanismos de modalização de sujeitos e objetos*

Com essa condição o autor do texto é também um formador de valores, que expõe, pela língua e na língua, suas imagens sobre o objeto a ser estudado (passando a defini-lo em três domínios: ético ou moral, estético e intelectual, ou, para falar como Barros, segundo os valores do sensível, do sensorial e do inteligível.).

Do ponto de vista dos tipos ou do tipo de norma adotada, o autor faz uma apresentação na abertura do livro referindo-se à necessidade de levar em consideração as outras variantes lingüísticas usadas no Brasil. Embora trazendo à discussão essa visão diversificada da língua, quando assume propriamente a voz do instrutor, só leva em conta a norma culta, que é apresentada de forma hierarquizada: usos prescritos, corretos, que devem ser prestigiados e adotados pelo falante porque referendados pelos grandes autores da literatura brasileira. O recurso de convencimento do leitor consiste na convocação de valores éticos e estéticos e pertencem à ordem do dever e do querer: o falante deve falar assim porque é correto e quer falar ou escrever assim porque é elegante. O ensinamento se faz mais por procedimentos positivos do que negativos, ou seja, aponta-se de preferência o que deve ser seguido em vez do que deve ser evitado, justamente pelos efeitos disfóricos que o “mau uso” pode causar aos ouvidos dos falantes.

O interessante nessa obra é observar como a possibilidade de movimentação do leitor entre os vários graus do prescrito e do interdito, passando pelo possível e permitido, é apresentada por meio de discurso marcado por profunda passionalização, sobredeterminado, portanto, pelos valores do sensível. Assim, ao falar das gírias, o autor observa:

Não se pode condenar em bloco toda expressão do povo, sem um prévio estudo de cada caso em particular. Muitas expressões ditas de gíria, são belas metáforas e consideradas de boa linguagem. A gíria desprezível (sic) seria aquela que pro-

curasse inventar palavras novas desarrazoadas que não seguissem os processos ensinados pela gramática; ou o abuso de multiplicação de sentido para uma só palavra, o que a tornaria sem sentido. (p. 13)

Para ilustrar seu ponto de vista, o autor exemplifica por meio de duas colunas as palavras ou expressões que considera gírias “aceitáveis” e gírias “condenáveis”, justificando assim a distinção:

As primeiras se baseiam em analogias, em características particulares das coisas e facilmente se encontra explicação de como são formadas. As segundas são palavras inexistentes na língua e que se tornam inacessíveis a quem não frequenta os meios onde são usadas. (p. 14)

Em tal classificação, os valores éticos regem o bom ou mau uso da língua, pois o problema parece consistir em questões de propriedade semântica, não em relação aos usos textuais, mas na sua articulação com os referentes, fato evidentemente mais difícil de ser discriminado na determinação das normas lingüísticas.

Nesse sentido, a gíria pode ser útil ou proveitosa, como se viu na valorização inteligível da língua, ou prejudicial. A definição de gíria como signo de grupo, que reúne, entre suas características, a de ser marca de distinção de um grupo, único a reconhecê-la em sua nova semantização, está desconsiderada. Nesse limite fluido entre o possível e o impossível, entre os usos não prescritos, mas tolerados, estão as variantes lingüísticas, incluídas as diferenças entre língua escrita e falada. Os deslizos ou infrações, conforme o grau de confrontação com a norma, obedecem a determinantes variadas, tais como:

a) inconveniência - com relação ao uso do pronome oblíquo em início de frase, que impede, por exemplo, a formulação *Me dá um cigarro*, em vez de *Dê-me um cigarro*; ele diz: *Em documentos científicos, na correspondência e redações não literárias, convém respeitar a regra para evitar comentários incômodos.* (p. 120, grifo nosso). Aqui fica clara a implicação da modalização do **poder fazer** (poder expressar-se de certa maneira) e do **dever ser**, que determina a competência e a boa imagem do falante perante a comunidade. Evitando o uso “incorreto”, o usuário reafirma seu papel intelectual nos processos comunicacionais que assim o exigem.

b) despojamento da fala do povo brasileiro em relação ao português – assim, a mesma sociedade que poderia reprová-lo no uso inconvenien-

te do pronome oblíquo, concede, tolerando a infração no nível de fala coloquial. Por isso, ele conclui: *A pronúncia brasileira, porém, nos autoriza a reprovada colocação.* (p.120)

c) liberalidade da linguagem afetiva: *Tal esforço* (de dar expressividade emotiva aos usos lingüísticos) *se traduz muitas vezes no desrespeito aos cânones gramaticais* (p.75, grifo nosso).

Instituído o jogo modal entre o necessário, o possível e o impossível, os valores que os justificam vão se alternando na obra. Desse modo, seguindo os valores do sensível, o autor nos diz que os neologismos ferem o organismo vivo da língua que se alimenta também de empréstimos, mas as más-formações devem ser reprimidas.

Como já tivemos ocasião de afirmar, os neologismos mal formados que nos fornecem os criadores de gírias, não podem ser aceitos conscientemente: houve época em que se formavam palavras a fim de substituir empréstimos. Esqueceram-se os seus construtores que a língua não é apenas uma teoria, mas depende da assimilação pelo organismo vivo que a usa. (p. 59)

Com base nos valores sensoriais e éticos, os cacófatos são interditos, pois consistem no *encontro de palavras cujas sílabas se reúnem para dar um sentido ridículo, inconveniente ou indecente*, sendo assim exemplificados:

ridículo: *na vez passada*

inconveniente: *como ela*

indecente: *fê de todos*

Com base no exposto, pode-se resumir a obra analisada, do ponto de vista de suas modalizações, da seguinte maneira:

- Não há, para o autor, uma única norma a ser seguida, mas a boa e a má norma.

- A escolha entre a boa e a má norma é regida por fatores de diversas ordens, na fronteira da gramática e da cultura. Em outros termos, o caráter representativo do signo confunde-se com o próprio fato quando seu uso é avaliado da perspectiva do inteligível, da ética ou da moral e da estética, como sendo de bom ou mau gosto, aceitável ou condenável, respeitoso ou indecente.

- A norma não segue orientações individuais, pois seu papel é o de assegurar a unidade lingüística do povo brasileiro, evitando as instabilidades e desvios dos usos não regulamentados.

• Por fim, os valores para os quais o usuário é manipulado (dever, poder e saber) determinam sua posição de bom falante na sociedade, e as regras de seu uso emanam de entidade intelectualmente superior e inquestionável, figurativizada por uma sigla, a N.G.B.

6. Tempo de comunicação

6.1. *Relações contratuais entre destinador e destinatário*

Em geral, a partir da Lei 5692/71, duas vozes estão bem demarcadas nos livros didáticos: uma que anuncia o livro e que faz sua introdução, outra que desenvolve o programa. Não raro, as duas vozes são dissonantes; enquanto a primeira discorre sobre as inovações que a lingüística trouxe ao ensino de língua, apontando a necessidade de que os professores/alunos considerem as distinções entre língua escrita e falada, assim como entre as outras variantes lingüísticas, a outra reitera a aprendizagem da língua em sua modalidade de norma culta escrita.² Os textos selecionados servem a atividades de leitura, interpretação e exercícios gramaticais sem muita divergência em relação aos livros tradicionais.

A grande inovação, nessa época, atendendo às determinações da lei 5692/71, é a integração do estudo da língua no âmbito dos outros sistemas de signos e da cultura - não por acaso, os currículos são alterados: a disciplina não é mais Língua Portuguesa, muito menos idioma nacional, termo que traz o ranço do passado, mas Comunicação e Expressão, juntamente com a Educação Física e a Música.

Os títulos dos livros também mudam - *Tempo de Comunicação* é um bom exemplo - e as imagens visuais, fotografias, reproduções de pinturas, cenas de filme ou teatro, de jornais ou revistas, charges, anúncios publicitários convivem harmoniosamente com os discursos verbais e tornam-se não só motivos de ilustração do texto, mas também objetos de estudo. Algumas obras chegam a explorar as particularidades de cada uma dessas linguagens e propõem utilizá-las, sobretudo o teatro para a gramática e o cinema para a literatura, como recursos para o ensino da língua.

Se antes era a gramática o destinador dos valores em jogo, a fonte de autoridade que determinava os usos lingüísticos, agora as determinações se dividem: de um lado a lingüística permite a competência para o **saber fazer**, no caso saber ler, escrever, expressar-se e transitar pelo mundo dos signos, de outro, a gramática, indicada de modo impessoal, é a doadora do próprio fazer. Embora consagrada como o nível de prestígio, a norma culta não é mais apresentada como a fonte explícita das prescrições. Não se diz mais “deve-se fazer ou deve-se não fazer porque assim o quer a N.G.B.”, mas se demonstra conhecimento gramatical pelo “re-

tire do texto, aponte isto ou aquilo”. Um fenômeno curioso passa a ser a preocupação, pela primeira vez, das políticas lingüísticas - é a valorização consciente do conhecimento teórico, metalingüístico, como base para uma espécie de prontidão ao uso espontâneo da norma. Em outros termos, a compreensão de certas categorias lingüísticas, de como funcionam as linguagens e as línguas em especial, vão determinar a eficiência nos usos. Saber a distinção entre sons e fonemas, dupla articulação da língua, fatores da comunicação humana, como emissor, mensagem destinatador, etc., funções da linguagem, entre outros, deveriam assegurar a compreensão do fenômeno da comunicação e, por conseguinte, de sua utilização. A aplicação prescritiva da norma opõe-se o estudo descritivo de seus usos e o conhecimento estrutural do funcionamento lingüístico, que deve ser demonstrado mais pela identificação do que pela correção. Não é por acaso que isso acontece: a lingüística passa a ter uma posição de relevo nos currículos universitários, tanto para Letras como para todas as Ciências Humanas; o estruturalismo expande-se, como método de compreensão dos sistemas, para além das fronteiras da fonologia onde nasceu e a Lingüística Aplicada (LA) ao ensino de língua é a grande novidade.³

Um círculo vicioso se estabelece: a LA está na base da Lei 5692/71 e a implementação da lei, inclusive com cursos nacionais de treinamento de sua aplicação, favorece o desenvolvimento da LA.

Do ponto de vista semiótico, é interessante observar que as modalizações da norma e os graus de normatização permanecem, agora, travestidos em outras figuras. A lingüística, como se disse, é o destinatador da competência do sujeito para o conhecimento metalingüístico, considerado um processo fundamental de reflexão e abstração dos fenômenos comunicacionais.

6.2. *Mecanismos de modalização de sujeitos e objetos*

Os vínculos entre a teoria e sua aplicação no ensino configuram uma relação necessária, que pode ser expressa na fórmula – **saber como para saber fazer**, que corresponde a – **conhecer os mecanismos lingüísticos para saber ler e escrever**. As modalizações do dever, do poder e do querer fazer, no entanto, não se consomem pela obrigatoriedade da gramática, mas pela necessidade da vida moderna, em “tempo de comunicação”. **Deve-se falar** assim, porque condiz com as circunstâncias do momento enunciativo; **quer-se falar** desse modo para a eficácia das relações comunicacionais e **pode-se falar** de tal maneira, ainda que não totalmente de acordo com a norma, porque se trata de um ato de fala e o que “interessa é comunicar-se”. A influência da teoria da comunicação e da informação, do afluxo da mídia na vida cotidiana é sensível nos textos das ciências humanas.

Do mesmo modo, a competência do sujeito que se comunica está estreitamente ligada a esses valores: a expressão “quem não se comunica se (es)trumbica”, de autoria do apresentador de TV Chacrinha, ilustra bem o espírito de uma época em que a eficácia do ato comunicativo, em todos os domínios semióticos, é o grande vetor das interações humanas.

Obviamente, encontramos vários tipos de discursos didáticos no momento: desde os que transformam o ensino da Comunicação e Expressão em cursos das novidades da lingüística, da semiologia, da informação, da “última palavra” nos meios científicos, passando pelos que apregoam o fim da gramática (implicado em formulações do tipo: “cada um fala como quiser”; “é preciso respeitar o nível da criança”, “cada um tem o seu jeito de falar”) até os que preconizam a condenação da lingüística como “norma perniciosa” ao ensino.

Esse é o caso do conhecido gramático Napoleão Mendes de Almeida, que, em seu *Dicionário de questões vernáculas*, no verbete *Lingüística*, dizia:

Para fixar inúteis, pretensiosas e ridículas bizantices, perde o estudante o tempo que deveria dedicar ao conhecimento efetivo da língua. A vida moderna não pode dar guarida ao que a desvia do seu destino profissional e técnico. O ensino do vernáculo nas escolas secundárias do Brasil, como o é nas da Inglaterra, da França, da Alemanha, dos Estados Unidos da América, da Rússia, deve ser utilitário, e não provocador de diploma enganador. Que proveito traz à nação brasileira ensinar à sua gente a formação, a emissão dos sons da voz humana, com desprezo de ensinamentos fundamentais, como o da conjugação dos verbos? Que adorno cultural representa um diploma de lingüística a quem escreve, ou deixa meia dúzia de vezes passar num mesmo artigo de jornal, os mais tolos erros de gramática? /.../ É a lingüística um dos estorvos do aprendizado da língua portuguesa em escolas brasileiras (p. 316).

Em vários verbetes, seu discurso marca enfaticamente a crítica da orientação dada ao ensino de comunicação e expressão nos “novos tempos”. Interessa transcrever aqui a idealização do bom falante e dos móveis que o manipulam para utilizar corretamente os princípios da norma gramatical em cumprimento aos seus deveres de cidadão. Referindo-se aos maus professores da atualidade, que não sabem gramática e, portanto, não podem ensiná-la, o autor assim justifica a ignorância:

Mal dos tempos? Cansaço? Nada disso; mera leviandade, que sempre encontrou e encontrará apoio entre os relapsos, entre os comodistas, entre os folgazões do magistério do idioma pátrio. E o professor de português que chegou até aqui não é nem folgazão, nem comodista, nem relapso, pois tais professores (os relapsos) não lêem quem quer que julgue ser a língua a mais viva expressão da nacionalidade, quem quer que esteja convencido de que saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos (p. 180, destaques nossos).

Nessas vozes dissonantes que separam professores, universitários, gramáticos e lingüistas, o recurso estratégico de anunciar suas posições se evidencia.

O discurso passadista, que lamenta a perda, está marcado passionalmente, o texto é subjetivo, as observações e exceções proliferam, o enunciador está sempre presente no texto como um defensor do “idioma pátrio”, do “vernáculo” em favor da demonstração de civismo e nacionalismo. Convém ressaltar que esse é ainda o discurso residual da época de formação da nação brasileira, no século XIX, e que teve, entre os pilares do espírito nacional, a consolidação da língua portuguesa falada no Brasil, para muitos a língua “brasileira”.

O discurso moderno, ao contrário, quer fazer crer na sua objetividade. Não são os gramáticos, nem o autor que prefere este ou aquele uso. Não se determinam usos, aliás; a língua é descritiva e o discurso convoca a todo momento, em exercícios isolados ou vinculados a textos, de forma imperativa, a ação do aluno para localizar, estabelecer, categorizar, interpretar ou discutir. Apesar de aludir constantemente aos fatores do esquema de comunicação, via Jakobson, (quase todos os livros do período os registram) a situação escolar em sala de aula não reproduz as interações previstas nos processos comunicacionais. Os atores são invariavelmente professores e alunos, o livro didático é o principal coadjuvante e a norma é sempre o texto escrito, na sua variante culta, agora anunciada não pelos gramáticos, mas pela chamada ciência lingüística. Por isso, ao expor conteúdos, o discurso é impessoal, anunciado em terceira pessoa e o prefácio justifica, agora sim, de forma pessoal, subjetiva, o compromisso dos alunos com as novas ciências, com o pressuposto de que nisso está a garantia de sua participação no mundo moderno, o mundo dos signos e da comunicação.

Assim, as autoras da obra *Tempo de comunicação*, de 1973, expõem no prefácio:

Há dois campos importantes na teoria da comunicação que você deve dominar: o da Semiologia e o da Lingüística.

A Semiologia é uma ciência que estuda qualquer tipo de mensagem: os índices e os símbolos são seus objetos, entre outros. Já a Lingüística se preocupa com as mensagens verbais. O seu objeto é a língua.

Oferecendo-lhe, neste livro, possibilidades de análise semiológica e lingüística, procuramos fazer com que a sua enorme potencialidade de comunicação possa efetivamente se concretizar através dos mais variados recursos de expressão (RODRIGUES & PAULA, 1973, destaques nossos).

Em seguida, no parágrafo de abertura do primeiro capítulo do conteúdo programático do livro, não são mais as autoras que falam; é o saber acadêmico que enuncia, de forma direta, sem dispositivos justificadores ou recursos de fonte de autoridade, quem é o destinador do conhecimento da língua e por que o é:

A Lingüística do século XX é uma ciência que influiu enormemente em todos os setores do conhecimento humano. Essa importância se deve ao fato de que os lingüistas, antes que os demais, mostraram que a língua é um sistema cujos elementos guardam uma interdependência entre si, formando uma estrutura (p. 18).

7. Análise, reflexão e pensamento

7.1. *Relações contratuais entre destinador e destinatário*

Em 20 de dezembro de 1996 é homologada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, publicada no *Diário Oficial* da União em 23 de dezembro do mesmo ano; em 1997, são elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que procuram orientar a aplicação da lei no contexto educacional e, em 1998/1999, o *Guia de Livros Didáticos* faz a primeira avaliação das obras redigidas segundo os novos parâmetros, primeiramente de 1ª a 4ª série e em seguida de 5ª a 8ª série. Esses documentos institucionalizam a política educacional da atualidade e, sobretudo, uma política lingüística definidora não só da língua a ser estudada, mas, sobretudo, de uma imagem da língua a ser cultivada a partir dos espaços político-pedagógicos.

De acordo com a nova mentalidade que se tenta imprimir à LDB e, por conseguinte, aos PCNs, aos livros didáticos e ao *Guia de Livros Didáticos*, merece destaque a afirmação reiterada de que não são ne-

cessariamente os conteúdos técnicos que interessam no ensino e sim valores *compatíveis com a construção da cidadania*.

Por fim, como o objetivo último da educação escolar é ‘preparar o educando para o exercício da cidadania’ e ‘qualificá-lo para o trabalho’. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, Título II, art. 3º), o processo formativo precisa realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das experiências familiares ou pessoais e a vida pública. Portanto, seja qual for a disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao ‘respeito’, à ‘liberdade’ e ao ‘apego à tolerância’ (LDB, Título II, art. 3º, IV) (Guia de livros didáticos, 5ª a 8ª séries. PNLD 1999, p.13).

Essas afirmações levam a duas conclusões: os autores reconhecem a diversidade da língua, e sua orientação para o convívio com a heterogeneidade está assumida sob forma de uma voz oficial; reconhecem, igualmente, que o uso tem papel fundamental na língua e que esses usos devem ser adequados às diferentes situações e contextos dos processos comunicacionais (aproximam-se, portanto, do 3º tipo de norma, a da variação pelos usos); as relações afetivo-passionais são da ordem do dever e do querer em relação aos valores éticos.

Do ponto de vista da fonte manipuladora desses valores estão agora, de um lado, as chamadas Ciências da Linguagem, pois *a educação escolar caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos (Guia, p. 13) e a análise do discurso, a sociolingüística e a linguagem extraverbal são contribuições de estudos de linguagem que fundamentam o trabalho de leitura, produção, diversidade de textos, ortografia e gramática como instrumentos de comunicação. Propiciam também a efetivação do trabalho num processo de interação, argumentação e visão crítica da realidade. (ALP, 8, 1999, p. 4, livro que obteve três pontos, pontuação máxima, na avaliação do Guia para o ano 2000.)*, ou seja, *o aluno só constrói os conceitos gramaticais e os aplica quando compreende o seu uso (análise do livro da 5ª série, feita pelo Guia, p. 36)*. De outro, a própria necessidade da cidadania, que só se efetiva, de acordo com o livro ALP, quando a criança vive o dia-a-dia podendo ler e compreender diferentes mensagens, isto é, quer e pode aprender a língua em todas as suas variâncias.

7.2. Mecanismos de modalização de sujeitos e objetos

Em relação ao falante, o que se espera desse tipo de ensino, pelo domínio da língua, é, portanto, a construção da cidadania, com a atitude corolária de poder concretizar seu efetivo exercício pelo uso adequado de suas modalidades (no sentido de “com adequações de uso”). As modalizações de dever e poder não incidem mais, portanto, sobre a norma, mas sobre comportamentos e valores, tematizados nos textos pelas noções de “tolerância” e “respeito à liberdade” (no sentido de respeito à diversidade lingüística no caso do ensino da língua).

Da comparação das três obras comentadas, podemos dizer que o jogo modal subjacente ao conceito de bom falante e os valores convocados no discurso para justificar a necessidade do bom uso da norma acabam colocando em cena as diversas concepções de língua, e essas, como diz Barros, dependem do tratamento dado aos valores inteligíveis, sensoriais e afetivos nos diversos textos. Em outros termos, a ênfase nos valores inteligíveis está condicionada à relevância do papel informativo da comunicação (a correção está ligada ao efeito da clareza, por exemplo); nos valores sensoriais, à importância do tratamento estético do texto; e nos afetivos, à concepção da língua para a interação afetiva (mais do que falar bem e claramente está o reconhecimento da liberdade de expressão e o respeito à diversidade cultural).

Associando esses valores aos móveis que determinam o dever ou o querer aprender a língua, podemos dizer que *O Idioma do Brasil* pretende preparar o retórico, o orador, aquele que sabe falar, ou impressionar, e escrever com correção. É a concepção de língua-conjunto de regras para bem exprimir o idioma pátrio que está em jogo. O respeito à pessoa está, nessa perspectiva, intimamente relacionado à sua eloqüência retórica e à iniciação gramatical na composição de discursos.

Tempo de Comunicação propõe-se a ensinar a língua para a comunicação, explorando suas funções expressivas e informativas. O teatro é o recurso utilizado para aprendê-la, pois configura o espaço ideal para o compartilhamento e para a convivência dos signos verbais com os outros sistemas de signos.

Análise, Linguagem e Pensamento integra o domínio das normas no campo das racionalidades (**saber sobre e saber fazer**, processo já iniciado na década de 70, mas explícito discursivamente na atualidade), seus efeitos, porém, devem estar voltados para a interação afetiva. Se os textos tradicionais faziam apelos ao amor à pátria, aos sentimentos cívicos, como forma de reverência coletiva, hoje o discurso evoca o proplado espírito de cidadania, base da vida em sociedade e da garantia das intersubjetividades. Se antes as normas eram claramente hierarquizadas como prescritas, aceitáveis, desejáveis ou temíveis,

hoje são discursivamente qualificadas como desejáveis nas diversas condições de uso.

8. Comentários finais

Duas perguntas se colocam diante dessas orientações mais recentes. A primeira diz respeito à operacionalidade de tais valores no meio educacional – de que recursos se utiliza o ensino para efetivar um processo de ensino-aprendizagem baseado concretamente na utilização distinta das diversas modalidades dos usos lingüísticos e no respeito à diversidade lingüística? Essa questão toca problemas não só de política educacional, mas também de política lingüística, assunto que merece ser estudado profundamente em todas as esferas de vínculos comunicacionais institucionalizados.

A segunda, de ordem temática, envolve a noção de tolerância reiteradamente mencionada nos textos oficiais. O verbete “tolerar” está definido no último Aurélio como *Ser indulgente para com, Consentir tacitamente, Suportar, agüentar*. Entre as várias acepções de tolerância, a que mais se aproxima do contexto citado é a de *Tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos*. Diante de tais definições, surge a pergunta: quais são as práticas esperadas por uma política pública, a ser imprimida nos livros didáticos e na formação educacional, baseada no espírito da tolerância, termo que pressupõe, indubitavelmente, em sua composição semântica uma relação vertical, de cima para baixo, nas interações humanas?

Retomando Dany-Robert Dufour, não na oposição modernismo/pós-modernismo, e sim nas definições que dá a cada uma dessas tendências, terminamos ressaltando que a substituição de um destinador credível na determinação da obrigatoriedade ou da vontade de aprender os usos lingüísticos também não acontece sem conseqüências pedagógicas, políticas e comunicacionais.

A mudança de referências figurativas, de natureza mais concreta embora não necessariamente compreensível, para destinadores temáticos é o que acontece quando as normatividades deixam de ser delegadas pela N.G.B., pela gramática ou pelos gramáticos e se tornam instituições da lingüística ou, mais abstratamente, das ciências da linguagem. Esse é um caminho para a abstração ou diluição dos valores que determinam nossas ações. De um lado, no campo do ensino da norma, esse percurso para a descaracterização dos destinadores de nossas obrigações e vontades tem implicações pedagógicas e comunicacionais benéficas – significa a relativização da verdade, a fragmentação da língua e

das normas em vários níveis, modalidades, potencialidades, a desfiguração do certo/errado absolutos, do feio/belo unilaterais e da hegemonia do gosto. Do ponto de vista político, no entanto, ela cria um impasse, pois restitui o ensino e, por conseguinte, os manuais, ao seu lugar de origem, àquilo que de fato são – nada mais que discursos e, como tais, pontos de vista, orientações sobre o nosso modo de olhar e conceber o mundo.

Do mesmo modo, a passagem das modalizações do **dever**, **querer** e **saber fazer** (de ordem prescritiva) para o **saber como** (de natureza metalingüística) criam expectativas vantajosas para o conhecimento, mas perturbam uma relação viciosa, a revelação de que os mestres e os manuais não trabalham com técnicas e com receitas. Estes últimos constituem, apenas, compêndios de teorias diversas e, muitas vezes, distorcidas pela descontextualização de seu espaço de origem - o científico - para o didático. Para o professor, trabalhar com os manuais atuais deveria significar conhecer teorias, estudos e pesquisas recentes no campo das linguagens, que lhe possibilitem explorar todas as potencialidades de aplicação no campo educacional, inclusive possibilitando um *feedback* para as teorias de referência no sentido de testar a operacionalidade de seus estudos em gabinetes/laboratórios. Todos sabemos que não é isso o que acontece e que são diversos os fatores que obstaculizam tal ideal.

Assim, ao assumir o papel, que de fato lhe compete, de fonte de reflexão e orientação teórica, o livro deixa de ser o manual de conceitos, técnicas e exercícios a serem memorizados; ao mesmo tempo, os discursos oficiais teorizam essa prática, registrando áreas de conhecimento e noções que são essenciais para que o professor crie seu próprio conteúdo programático, torne-se, enfim, de acordo com a política preconizada pelo MEC, o destinador de suas ações para alcançar os efeitos e resultados expostos nos documentos regulamentares. Do ponto de vista enunciativo, esses textos revelam, pelo menos no plano do discurso, mudanças significativas: o que prescreve cedeu lugar no imaginário didático ao que descreve, o que transmite e controla ao que emite e se expressa e desses para os que interagem. A enunciação não é mais de responsabilidade de um sujeito, mas cumplicidade de ambos, ou mais, negociação de sentidos.

Um elemento comum, entretanto, se mantém na trajetória histórica aqui esboçada; a comunicação lingüística no espaço escolar pressupõe sempre uma forma de eficiência comunicativa, amparada na gramatização da língua, da qual depende o papel do sujeito na vida social ou a construção de sua cidadania. Tal pressuposto continua sendo a base de ligação entre linguagem, prestígio e poder nas relações interpessoais.

Notas

¹ Conferência ministrada em Curitiba em 01 de novembro de 2000.

² Cf. pesquisas de Marcuschi sobre a situação da norma falada nas escolas, 1997.

³ Cf. Genouvrier & Peytard, 1974, e R. Ilari, 1997.

Referências bibliográficas

- AUROUX, S. *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga, 1994.
- BARROS, D. L. P. de. “Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática”. Relatório parcial de projeto de pesquisa, CNPq, mimeo, 1999.
- _____. “Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias”. In: *Fala e escrita em questão*. PRETI, D. (org.). São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 2000, p.57-77.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1999.
- CHISS, J.-L. “La transmission des savoirs sur la langue”. In: AUROUX, S., DELESALLE, S. & MESCHONNIC, H. *Histoire et grammaire du sens*. Paris: Armand Colin, 1996, p. 86-95.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. ““O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: *Sociolingüística Interacional, Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). Porto Alegre: Age, 1998.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: EDUC/ Campinas: Pontes, 1992.
- MACHADO, N. J. *Ensaios transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MARCUSCHI, L.A. “A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica”. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (30): 39-79, jul/dez.1997.

Palavras-chave: livros didáticos, norma culta, cidadania
Key-words: didactic books, cultivated norm, citizenship